

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Õppekava: Koolieelse lasteasutuse pedagoog

Triin Kuusik

LASTEAIAGAÕPETAJATE ARVAMUSED DISTSIPLIINIST NING MEETODIDEST LASTE
DISTSIPLIINIPROBLEEMIDEGA TOIMETULEKUKS

Magistritöö

Juhendaja: dotsent Kristi Kõiv

Tartu

2019

RESÜMEE

Lasteaiaõpetajate arvamused distsipliinist ning meetoditest laste distsipliiniprobleemidega toimetulekuks.

Distsipliini saavutamine ning distsipliiniprobleemide lahendamine on eriti algajate õpetajate kõige murettekitavam teema. Antud magistritöö eesmärk oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamus distsipliinist ning meetoditest distsipliiniprobleemidega toimetulekuks koolieelses lasteasutuses. Töös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude abil 18 õpetajalt ning õpetaja abilt. Andmeid analüüsiti kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutades. Õpetajate arvates tähendab distsipliin korda ning reegleid, samuti struktureeritud tegevusi, mis on positiivse rühmakliima aluseks. Distsiplineerimine on reeglite õpetamine ja meeldetuletamine või karistamine. Lasteaiaõpetajate arvates mõjutavad eelkooliealisel lapsel distsipliini saavutamist ja hoidmist eelkõige tema kodu, tema iseärasused, tema rühmakaalsused ning õpetaja. Antud uuringust selgus, et lasteaias esineb õpetajate arvamusel distsipliiniprobleemidena lastevahelisi konflikte, reeglitest mitte kinnipidamist, ebasobivat kõneviisi. Distsipliiniprobleemidega tegelemisel pidasid õpetajad tõhusateks meetoditeks vestlust lapsega, aeg-maha meetodit, paindlikke ja mängulisi meetodeid. Tõhusam oleks distsipliiniprobleemide ennetamine, mida saaks teha lastele prosotsiaalsete oskuste õpetamisega, mitmekülgse lapse huvisid arvestava õpikeskkonna loomisega ning lastega koos rühmareeglite kehtestamisega.

Võtmesõnad: distsipliin, distsiplineerima, distsiplineerimismeetodid, õpetaja

ABSTRACT

Kindergarden Teacher's Views of Perception of Discipline and Effective Methods in Handling Children Disciplineproblems.

Discipline and handling disciplineproblems has been a major concern specially for beginning teachers. The aim of this Master's thesis was to find out the kindergarden teacher's views of perception of discipline and effective methods in handling disciplineproblems in kindergarden. The research was qualitative, data was collected by semi-structured interviews from 18 teachers and teacher-assistants. The data was analysed by using a qualitative inductive content analysis method. In the teacher's views discipline means order and rules, also structured activity which creates a positive climate in class. Discipline in teacher's opinion is teaching and reminding rules to children or punishment. Teachers believed that children's discipline is influenced by their home, their peculiarities, peers and teacher. In this research appeared that teachers considered conflicts between children, violating the rules and using inappropriate words as disciplineproblems. In teacher's views effective methods handling disciplineproblems were discussion with child, time-out method and playful methods. Teachers thought that by teaching children pro-social skills, creating a versatile teaching environment which considers children interest and creating classrules with children, is the most effective way preventing disciplineproblems.

Key words: discipline, discipline methods, kindergarden teacher

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
Distsipliini mõiste	7
Distsipliinimudelid	9
Distsipliini saavutamine	10
Distsipliiniprobleemid	12
METOODIKA	18
Valim	18
Andmekogumine	18
Protseduur	19
Andmeanalüüs	20
TULEMUSED	21
Distsipliini tähendus	21
Distsiplineerimise tähendus	23
Lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist mõjutavad tegurid	25
Distsipliiniprobleemid rühmas	32
Tõhusad meetodid laste distsipliniprobleemidega toimetulekuks	37
Distsipliiniprobleemide ennetamine	41
ARUTELU	46
Uurimuse tugevused ja piirangud	50
Tänusõnad	51
Autorsuse kinnitus	51
KASUTATUD KIRJANDUS	52

SISSEJUHATUS

Lasteaiaõpetaja oluline roll on kujundada lastele nende arengut toetav ja soodustav õpi- ja kasvukeskkond. Positiivne psühhosotsiaalne kliima rühmas on oluline laste vaimse tervise toetaja (Lapse vaimse tervise..., 2013). Koolieelse lasteasutuse seaduse (2018) § 22 punkt 2 toob välja õpetajate kohustuse luua tingimused laste kasvamiseks ja arenemiseks vastastikusel lugupidamisel ning üksteisemõistmisel laste ja nende vanematega, samuti hoolitseda laste elu ja tervise eest lasteasutuses. Laps ei oska ise valida õiget käitumist, ta vajab abi ja tuge kelleltki kõrgemalt (Tuulik, 2005). Lasteaias on selleks toeks õpetaja, kuid sageli on õpetajal raske leida vajalikke meetodeid rühmas distsipliini saavutamiseks.

Algajad kooliõpetajad peavad distsipliini üheks murettekitavamaks teemaks (Kokk, 2018; Poom-Valickis, 2007; Putrolainen, 2012). Neile valmistab probleeme klassis korra loomine ning selle tagamine, samuti distsipliiniprobleemide lahendamine. Ka lasteaiaõpetajad on märkinud distsipliini saavutamist üheks probleemseks valdkonnaks (King, 2013). Sageli puuduvad õpetajatel piisavad teoreetilised teadmised, kuidas klassis või rühmas distsipliini saavutada, juhendatakse traditsioonilistest arusaamistest distsipliinist (Talts, 1997). Praktilised oskused aga tulevadki töö käigus kogemustega. Lapsed vajavad turvalisust, mille tagavad kokkulepitud käitumisreeglid. Seetõttu on rühmas oluline roll rutiinil ja distsipliinil (Jakobson, 2004). Mõistel distsipliin on aga erinevaid tähendusi.

Enamasti mõistetakse distsipliini kui midagi ranget, mis ei sobi lasteaia lapsesõbralikku ning mängulisse keskkonda. Rogers (2011) ja Gordon (2003) on näiteks välja toonud mitmeid positiivseid aspekte, kuidas distsipliini saavutada ning miks see lapse jaoks oluline on. Distsiplineerimist peetakse nii kontrollile allumiseks (Lindgren & Suter, 1994) kui ka õpetamiseks ja juhendamiseks (Hayes, 2003).

Distsipliini saavutamisel on mitmeid aspekte, mida õpetajad peaksid jälgima. Erinevad autorid (Gordon, 2003, 2006; Rogers, 2011; Watson, 2003) on välja toonud meetodeid, mis aitavad õpetajal distsipliini saavutada ning distsipliiniprobleeme lahendada. Õpetajal tuleb sageli tegeleda mitmesuguste koolieelsete laste distsipliiniprobleemidega, näiteks allumatus, agressiivsus, ebaviisakus, jne (Hinds, Kischuk, Gonsalves & Richardson, 2006; Tan & Yuanshan, 1999).

Distsipliini ning klassi juhtimise teemat on uuritud kooli kontekstis (Jambor, 2001; Lopes & Oliviera, 2017; Rogers, 2011), kuid vähem (Şahin-Sak, Sak & Tezel-Şahin, 2018) on keskendunud koolieelsele lasteasutusele ning selle õpetajatele. Seetõttu on antud töös

mitmeid koolidistsipliini puudutavaid seisukohti, mis autori arvates on kohandatavad ka lasteaeda. Distsipliini teemat on käsitlenud ka Jaanika Merirand (2004) oma magistritöös „Klassi ohjamisega seostuvad hoiakud ja veendumused ida-virumaa õpetajate näitel“, kust selgus, et õpetajatel on igapäevatöös mitmeid distsiplineerimist raskendavaid asjaolusid ning nad vajavad rohkem täiendusõpet, kuidas edukalt klassi ohjata. Maike Paabut (2018) kirjutas oma bakalaureusetöö teemal „Vaatlusmõõdiku koostamine lasteaiaõpetajate poolse õpikeskkonna kujundamise hindamiseks“, kust selgus on distsipliinil on oluline roll laste sotsiaal-emotsionaalse õpikeskkonna kujundamisel. Distsiplineerimismeetodeid lasteaias on uurinud Tallinna Ülikooli tudeng Mairi Perman (2015), kes keskendus oma töös lasteaiaõpetajate distsiplineerimismeetodite kasutamisele.

Sellest tulenevalt tekkiski huvi uurida, mida tähendab lasteaiaõpetajate jaoks distsipliin ning missuguseid meetodeid nad kasutavad distsipliiniprobleemidega toimetulemiseks. Antud teema on huvipakkuv ka erialase töö vaatenurgast, sest autoril tuleb ka endal sageli distsipliiniprobleeme lahendada ning tunneb vajadust leidmaks sobivamaid meetodeid nende ennetamiseks ning nendega toimetulekuks.

Käesoleva töö eesmärk on välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamus distsipliinist ning meetoditest distsipliiniprobleemidega toimetulekuks koolieelses lasteasutuses.

Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Mida tähendab lasteaiaõpetaja jaoks mõiste distsipliin?
- Mis mõjutab lasteaiaõpetajate arvates eelkooliealistel lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist?
- Missuguseid distsipliiniprobleeme esineb lasteaiaõpetajate arvates eelkooliealistel lastel?
- Missugused on tõhusad viisid eelkooliealiste laste distsipliiniprobleemidega toimetulekuks ning ennetamiseks lasteaiaõpetajate arvates?

Käesolev magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimesed osas antakse teoreetiline ülevaade distsipliini ning distsiplineerimise mõistete tähendustest, seda mõjutavatest teguritest ning meetoditest, mis aitavad distsipliiniprobleemidega toime tulla ning neid ennetada. Teises peatükis kirjeldatakse valitud metoodikat, kolmandas peatükis tuuakse välja saadud tulemused. Neljas peatükk on arutelu, kus seostatakse saadud uurimistulemusi eelnevate teooriatega ning tuuakse välja antud uurimise piirangud ja kasutusvõimalused.

Distsipliini mõiste

Distsipliin on mõiste, mida tundub, et kõik teavad, kuid raske on selgitada selle tähendust. Selleks, et distsipliini üheselt mõista, tuleks see defineerida. Paraku ei ole sel ühest tähendust. Mõiste distsipliin on lai ning erinevad uurijad ja autorid lähenevad sellele erinevalt. Inglisekeelne termin „discipline“ on ühtlasi nii nimisõna kui ka tegusõna. Eesti keeles saame neid eristada, kasutades „distsipliin“ ning „distsiplineerima“.

Enamasti mõistetakse distsipliini, kui midagi väga ranget ja paindumatut. Selle levinuim tähendus ongi kontroll pealesurutud allumise abil ning karistamine (Lindgren & Suter, 1994). Distsipliin tuleneb ladinakeelsest sõnast disciplina ning esialgu tähendas see õpetust ja õpetamist. Hiljem on mõistatud distsipliini kui allumist teatud reeglitele (Tuulik, 2006).

Thomas Gordoni (2003) arvates on oluline eristada mõisteid distsipliin ja distsiplineerima. Distsipliini all mõistab ta reeglitele ja eeskirjadele vastavat käitumist. Distsiplineerimine on tema arvates treenimise ja kontrolli abil korra ja sõnakuulelikkuse saavutamine või karistamine, karmilt kohtlemine. Nende mõistete erinevus on oluline ka seetõttu, kas distsipliinist rääkides peetakse silmas eesmärki või abinõusid, kuidas lastega toime tulla. Siinkohal paneb ta kahtluse alla, kas distsiplineerimine on üldse distsipliini saavutamiseks kõige parem abinõu (Gordon, 2003). Distsiplineerimist peetakse sageli verbaalseks noomimiseks lapse käitumise parandamiseks või tema teole tagajärje rakendamiseks ehk karistamiseks (Gracey, 2008).

Gordon (2003) on ka distsiplineerimise mõiste jaganud kaheks, andes sellele nii positiivse kui negatiivse tähenduse. Esmalt peab ta distsiplineerimist silmas kui kellegi üle kontrolli saamist. Teine tähendus on aga seotud mõistetega nagu juhendamine, õpetamine, kasvatamine, mis on igati sobilik viis laste kasvatamiseks (Gordon, 2003; Nieman & Shea, 2004). Lapse kasvatamise korral peetakse distsipliini all silmas eelkõige reeglitest ja normidest kinnipidamist, sealhulgas ka karistamist ning kontrolli allumist (Lindgren & Suter, 1994). Käitumise suunamine ja kontrollimine eeldab ka eksimuste korral karistamist (Tuulik, 2006).

Nii nagu Gordon on omandanud distsipliinile positiivse tähenduse, on veel teisigi, kes arvavad, et distsipliinil võib olla ka positiivne tähendus. Näiteks, Ross Campbell (2002) näeb distsipliinina suunamist eeskujuga, näidete abil, erinevate juhistega, õpetamisega, meeldivate olukordade näitlikustamisega. Ka Eileen Hayes (2003) peab positiivse distsipliinina silmas

lapse õpetamist ja juhendamist, et ta käituks viisil, mis on aktsepteeritav nii perekonnas kui väljaspool kodu.

Glickmanni teooria järgi on distsipliinil 3 tähendust, mis on seotud õpetajate ja õpilaste kontrolliga. Olulised on õpetajate uskumused ning tõekspidamised, millest lähtuvalt nad teevad laste distsiplineerimisel oma valikuid. Esimesed õpetajad peavad oluliseks õpilase kontrolli ning õpetaja kontroll on madal, nad kasutavad distsiplineerimisel enamasti mittesekkuvaid meetodeid. Nad usuvad, et laps suudab ise oma vigadest õppida. Lastele antakse võimalus lahendada ise oma probleeme ning jälgida seda õpetaja poolt eemalt. Lapsel on sisemine kontroll iseenda üle. Teised õpetajad peavad nii õpilase kui õpetaja kontrolli võrdseks. Käitumisprobleemide lahendamine toimub õpetajate ja laste vastastiku suhtlemise ning koostöö abil nii, et mõlemad osapooled oleksid rahul. Kolmandad õpetajad peavad tähtsaimaks õpetajapoolset kontrolli. Nad usuvad, et kontroll saavutatakse ainult väljaspoolsete nõudmiste ning karistuste abil. Õpetaja on lapse käitumise kujundaja. (Glickman & Tamashiro, 1980)

Ka Gordon (2003) on veendunud, et distsipliinil on kaks tahku: väline ning sisemine kontroll. Nende erinevused seisnevad laste ja täiskasvanute omavahelistest suhetes. Välise kontrolli puhul hoitakse last kontrolli all kasutades väliseid preemiaid ja karistusi. Tõhusam oleks lasta lastel kogeda ise oma tegude ebameeldivaid tagajärgi või saada sisemisi preemiaid, et areneks nende sisemine kontroll ehk enesedistsipliin. (Gordon, 2003). Distsipliini kõrgemaks eesmärgiks ongi enesedistsipliin, mis tähendab, et laps ei vaja enam väliseid korraldusi vaid suudab end ise suunata ja kontrollida. Mitmed autorid on arvamusel, et seda ei saavutata aga ilma esmase kontrollita vanemate või õpetajate poolt (Lindgren & Suter, 1994; Lister, 2012; Talts, 1997; Tuulik, 2006). Sagedasti arvatakse, et välise kontrolli abil tekib lastel sisemine kontroll iseenesest, kuid Gordon (2003) on veendumusel, et enesedistsipliin tekib vaid märkimisväärse isikliku vabaduse võimaldamisega, mille abil laps õpib tegema valikuid ja otsuseid ise. Enesedistsipliini eesmärgiks on toime tulla kooselureeglite ja –seadustega ning lapsest kasvab sotsiaalselt ning emotsionaalselt küps inimene (Nieman & Shea, 2004; Talts, 1997; Tan & Yuanshan, 1999). Seega on distsipliinil oluline roll nii kodus kui ka lasteaias ja koolis.

Edukas õpetamine on vältimatult seotud õpilaste efektiivse instrueerimise ning klassi juhtimisega (Talts, 1997). Distsipliin on kitsam osa klassijuhtimisest. Hea distsipliiniga klassis täidavad enamik õpilasi kokkulepitud ülesandeid ja käitumisnorme, neil on soovi ja

enesevalitsemist kuuletuda õpetaja autoriteedile (Lister, 2012; Talts, 1997). Koolis on distsipliini eesmärgiks saavutada vabatahtlik allumine koolikorra (Tuulik, 2006). Distsipliin on kasvatusprotsessi osa, mis aitab lapsel mõista seoseid ebasobiva käitumise ja sellest tulenevate tagajärgede vahel (Talts, 1997). Distsipliin on hästikäituva, kokkulepetest kinnipidava ning mittesegava käitumismustri tulemus (Marciniak, 2015). Ka lasteaia tegeleb õpetaja nõ rühma juhtimisega. Seega võib koolidistsipliini peamised põhimõtted kanda üle ka lasteaia konteksti.

Klassijuhtimisel on õpetajal ülevaade kogu klassi tegevustest, sealhulgas õpitegevusest, sotsiaalsetest interaktsioonidest ning laste käitumisest (Martin & Sass, 2010; Ünal & Ünal, 2012). Kuigi klassijuhtimine ja distsiplineerimine ei ole sünonüümid, hõlmab distsipliin suuremal või vähemal määral olulist osa klassijuhtimisest. Distsipliin keskendub pigem reeglitele ning laste käitumisega seotud struktuuridele, kuid kuna see mõiste on lai ja distsipliini piire mõistetakse erinevalt, siis ei ole täpset eristust distsiplineerimisele ning klassijuhtimisele võimalik määrata (Martin & Sass, 2010). Martin ja Sass (2010) on klassijuhtimise jaganud kaheks osaks: üks osa hõlmab klassi instruktiivset poolt, mis sisaldab hästitoimivat õppetööd, struktuuri ning planeerimist. Teine osa on seotud käitumisega klassiruumis, eelkõige hästiplaneeritult ebasobiva käitumise ennetamisega. (Lopes & Oliveira, 2017).

Distsipliin klassis on kõigi seal viibivate inimeste koostegutsemise loomulik eeldus, mille saavutamist ja hoidmist peaks õpetama juba ülikoolis. Distsipliin väljendab ka laste hädavajalike oskuste taset. Samuti on see kollektiivi normaalne toimimine ühisreeglite järgi koos ja ühisel meelel. Seetõttu ei saa distsipliini saavutada õpetaja üksi vaid koostöös õpetajaskonna, lapsevanemate ning lastega. Distsipliin on oluline, et lastel oleks hea õppida ning õpetajal hea õpetada (Charles, 2005; Lister, 2012; Marciniak, 2015).

Distsipliinimudelid

Aja jooksul on mitmed uurijad loonud distsipliinimudelid, milles seisneb nendepoolne distsipliini käsitlus. Need mudelid määratlevad õpetaja ja lapse erinevaid rolle ning osakaalu distsipliini saavutamisel.

Alberti koostööd soosiv distsipliinimudel („*Cooperative Discipline*“) keskendub asjaolule, et lapse käitumine on seotud tema vajadustega. Ebasobiv käitumine tekib, kui laps

nõuab tähelepanu, võimu, kättemaksu või kardab eksida. Nende vajaduste täitmine ning julgustamine vähendab probleemset käitumist ning võimaldab lastel rohkem koostööd teha nii õpetajaga kui omavahel. Distsipliin põhinebki koostööl, nii õpetaja-lapse kui lastel omavahel. Samuti vanemate kui partnerite kaasamisel õppeprotsessi. Koostöö abil õpib laps valima vastutustundlikku käitumist. (Charles, 2005; Harlan & Rowland, 2002).

Curwin and Mendler'i distsipliinimudel on seotud austusega („*Discipline with Dignity*“). Distsipliin saavutatakse vastutuse, mitte karistuse teel. Lapsega tuleks käituda alati väärikalt ja austusega. Hea distsipliin saavutatakse positiivsete käitumismudelite õpetamisega ning enda eeskujuga. Distsiplineerimismeetodid peaksid olema praktilised. (Charles, 2005; Harlan & Rowland, 2002).

Canter'i distsipliinimudel („*Assertive Discipline*“) põhineb enesekindlatel ning positiivsetel õpetaja juhtimisviisidel, mille abil ta loob keskkonna, kus lastel oleks hea õppida ning õpetajal hea õpetada. Distsipliin eeldab reegleid, tunnustamist ning tagajärgi. (Harlan & Rowland, 2002).

Jones'i positiivse distsipliini mudel („*Positive Discipline*“) keskendub klassis positiivse distsipliini loomisele. See eeldab õpetajalt positiivse käitumise propageerimist ning selleks sobilike positiivsete meetodite kasutamist. Lapsi kaasatakse ning neisse suhtutakse austusega. (The Positive Discipline..., s.a.).

Glasser'i mudel põhineb („*Reality Therapy Model*“) põhimõttel, et laps teeb ise oma valikuid vastavalt oma kogemustele ning sellele, kuidas teda on õpetatud. Tema hea käitumine tuleb tema enda headest valikutest, õpetaja on nende valikute suunaja. (Harlan & Rowland, 2002).

Distsipliini saavutamine

Hea distsipliini eelduseks on õpetaja ja laste vaheline usalduslik ja vastastikku hooliv ning austav suhe (Lister, 2012). Distsiplineerimine on efektiivne, kui see tuleb lapsele oluliselt isikult, näiteks lapsevanem või õpetaja. Samuti peab see lapse jaoks olema õiglane ning tema vanusele ja võimetele kohane (Nieman & Shea, 2004). Tähtis on, et autoriteedid töötaksid ühise eesmärgi nimel (Tuulik, 2005).

Klassi juhtimine on üks keerulisemaid ülesandeid, eriti algajate õpetajate jaoks. Kuigi mõni õpetaja saavutab need oskused kergemini, tulevad need siiski harjutades ning kogemustega. (Ünal & Ünal, 2012) Distsipliini ei saavuta ainult vajaliku keskkonna loomisega vaid ennekõike lastele sotsiaalsete oskuste õpetamisega ning nende ettevalmistamisega koostööks tulevikus (Lister, 2012).

Distsipliini tagab lasteaias õpetaja. Selle efektiivseks toimimiseks peaksid õpetajal olema lastega positiivsed suhted ning hästi toimiv koostöö, ta toetab lapse sotsiaal-emotsionaalseid oskusi. Õpetaja on lapse arengu, kasvamise ja õppimise mõjutaja, kujundaja ja selle protsessi kulgemise eest vastutaja (Lister, 2012). Oluline on õpetaja suhtumine lapsedesse. Positiivne suhtumine loob head vastastikused suhted. Head suhted on olulised distsipliiniprobleemide ennetajad, et rühmas oleks positiivne atmosfäär, mis võimaldab õpetajatel hästi õpetada ning lastel hästi õppida. Tähtis on ka suhtumine endasse ja enesehinnang. Korras ja tasakaalustatud elu võimaldab õpetajal olla oma nõudmistes järjekindel, samal ajal suhtudes positiivselt olukordade lahenduste otsimisse. (Ashley, 2015-2016; Krips, Siivelt & Rajasalu, 2012).

Õpetajad ei saavuta distsipliini enesekehtestamise oskuseta (Lister, 2012). Kehtestav käitumine tähendab kindlate reeglite ja kokkulepete täitmise taotlemist ning see toetub õigusele teistelt sellist käitumisviisi oodata (Krips et al., 2012). Käitumise puhul võib eristada alistuvat ehk mittekehtestavat käitumist – oma õigused ja huvid loovutatakse teisele, tahe olla hea teiste jaoks. Agressiivsete ehk vägivaldset, jõulist kehtestamist – oma õigusi ja endale kasulikke positsioone haaratakse vägisi kas füüsilise jõuga või sõnalise manipulatsiooniga. Kehtestavat käitumist ehk enesekehtestamist sotsiaalselt küpses vormis – teise inimesse suhtutakse austusväärtselt, arvestades nii enda kui teise õigusi, huve ja vajadusi. Ennastkehtestav õpetaja austab ennast ja teisi, seetõttu austatakse ka teda. Kehtestava käitumisega ei saa õpetaja muuta lapse isiksust, vaid annab lapsele mõista tema teo sobimatusest ning võimalusest oma käitumist muuta (Krips et al., 2012; Lister, 2012).

Distsipliin on õpetajatöös sageli üks keerulisemaid küsimusi (Leppik, 2000). Lapse mõjutamine ainult sõnadega on kõige vähem efektiivne. Probleeme aitab lahendada õppeprotsess, mis arvestab lapse sünnipäraseid omadusi ning lähtub omandamisprotsessi psühholoogiast. Distsipliini puhul on oluline lähtuda lapsest, tema võimekusest. Pakkuda lapsele huvitavaid tegevusi, mis püüavad nende tähelepanu (Tan & Yuanshan, 1999).

Distsipliiniprobleemid

Lasteaegades ning koolides esineb erinevaid probleeme. Küsimusi tekitab, kas kõik, mis näivad esialgu distsipliiniprobleemid, on ikka seda. Lisaks distsipliiniprobleemidele võib esineda emotsionaalseid, arengulisi ning motivatsiooniprobleeme, jms. Sageli on need omavahel põimunud. Distsipliiniprobleemiks peetakse käitumist, mis häirib ülejäänud laste õppimist või õpetajal oma töö tegemist tema rollist lähtuvalt (Seeman, 2000).

Distsipliiniprobleemideks võivad olla näiteks reeglite rikkumine, ebaviisakus, karjumine, solvamine, kiusamine, tõrjumine, löömine (Hinds et al., 2006; Seeman, 2000; Tan & Yuanshan, 1999).

Distsipliiniprobleeme esineb nii koolides kui lasteaegades. Lapse ebasobival käitumisel võib olla mitmeid põhjuseid. Näiteks on tema eesmärgiks (Charles, 2005; Harlan & Rowland, 2002; Lister, 2012):

- tähelepanu. Tähelepanuvajadus on lapsele nii oluline ning kui see on jäänud kodus või lasteaias rahuldamata, käitub laps väljakutsuvalt.
- võim. Domineeriva ja võimu positsiooni ihkavad lapsed, kes ei ole positiivse käitumisega oma juhupositsiooni saavutanud, on sageli agressiivsed, üleolevad, provotseerivad.
- kättemaks. Pettunud, sügavasti solvunud ja lootuse kaotanud lapsed, kes on vihased nii kodu kui kooli peale, nende käitumine on vägivaldne, ähvardav, julm ning nad ei suuda oma viha tagasi hoida.
- küündimatus. Lapsed, kelle vaimsed võimed ei ole nii head kui teistel, vajavad samuti tähelepanu ning püüavad seda kasvõi negatiivses võtmes.
- unustus. Lapsed, kelle kodune elu on traagiline ja valulik ning nad ei suuda ega oska neid pingeid muudmoodi maandada kui ebasobiva käitumisega.

Eelkooliealise lapse suureks mõjutajaks distsipliini saavutamisel on tema kodu. Lapse arengu tähtsaim aeg on tema lapsepõlveaastad ning tema arengu suurim mõjutaja on perekond (Tuulik, 2006). Tänapäeva peresuhteid mõjutavad sotsiaalne kihistumine ja majanduslikud toimetulekuraskused, mis avaldavad mõju ka lapse heaolule (Tuulik, 2006). Ebasoodsas olukorras kasvavad lapsed on sageli ebapiisava ettevalmistusega lasteaiaks ja kooliks, nad võivad olla agressiivsemad ning neil on rohkem hirme. Samuti esineb neil füüsilisi puudujääke, näiteks tühi kõht või vähene uneaeg (Tuulik, 2006). Seetõttu võib neil esineda rohkem distsipliiniprobleeme. Vanemad on lapsele eeskujuks oma harjumuste ja tegudega,

vigade ja tegematajätmistega. Lapsed õpivad matkides. Kui peres on paika pandud piirid, tunnevad lapsed end rahulikumalt, sest teavad, mis on lubatud ja mis mitte. (Tuulik, 2006).

Kodu on kõige alus, kus vanemad kujundavad teadlikult lapses valmisolekut järgida reegleid. Kui laps ei ole seda ära õppinud, käitub enesekeskselt, on tal elus keeruline hakkama saada. (Lister, 2012) Kui kodus ei ole nõudmisi, selgeid juhiseid, on lapse areng kahjustatud, tal puudub turvatunne ning tema sotsiaalsed oskused võivad jääda puudulikuks, mistõttu võib lastel esineda probleeme distsipliini saavutamisel ja hoidmisel ka väljaspool kodu, näiteks lasteaias.

Meetodid distsipliiniprobleemidega toimetulemiseks

Distsipliiniprobleemide lahendamisel tekib mitmeid vastuolusid. Klassikalise pedagoogika järgi tuleb last keelata ning karistada, kui ta ei kuuletu. Lapsekeskne pedagoogika, aga taunib igasugust keelamist ja karistamist ning soosib lastega arutamist (Tuulik, 2010). Hellsten (2008) on aga arvamusel, et kui laps käitub ebasobivalt, siis ei ole vaja temaga arutada, vaid talle tuleb lihtsalt öelda, kuidas on õige.

Lasteaias tuleb õpetajatel sageli leida erinevaid meetodeid distsiplineerimisel, mis sobivad just talle ja tema rühma lastele. Konkreetse meetodi leidmine sõltub üldistest klassikäitumisnormidest (Talts, 1997). Distsiplineerimismeetodite abil õpetaja kinnistab positiivseid käitumisnorme rühmas (Gansen, 2018). Enne lahenduse leidmist on vaja välja selgitada halva käitumise põhjust (Lister, 2012) See võimaldab leida efektiivsemad meetodid, kuidas sellist käitumist muuta või ennetada (Lopes & Oliviera, 2017).

Ebaefektiivseteks distsiplineerimismeetoditeks peetakse lapse peale hääle tõstmist ja karjumist. Samuti oma võimu pealesurumist ning sellega seoses ka füüsilise jõu kasutamist. Kindlasti ei ole lubatud lapse alandamine või solvamine. Õpetaja agressiivsed käitumisviisid suurendavad laste korrarikkumisi (Krips et al., 2012; Lister, 2012; Marciniak, 2015).

Mairi Perman (2015) on oma magistritöös samuti uurinud lasteaiasõpetajate distsiplineerimismeetodite kasutamist. Tema tööst selgus, et õpetajad kasutavad kõige enam vestlust lapsega distsipliini teemal ning rühmareeglite kordamist. Samuti kasutatakse tooli peale või mujale lapse rahunema saatmist ehk aeg-maha meetodit. Mõnikord vesteldakse

vanematega või eraldatakse laps teistest. Harva, kuid siiski kasutatakse ka füüsilisi distsiplineerimismeetodeid, näiteks tutistamist ja laksu andmist.

Järgnevalt tuuakse välja enimkasutatavad meetodid laste distsiplineerimisel:

Eeskuju on oluline (Tuulik, 2006, 2010). „*Kõige tõhusamad eeskujud on need, kellega laps vahetult suhtleb, keda austab ja kelle ees tunneb aukartust.*“ (Tuulik, 2010, lk.170). Lapse head käitumisviisid tulevad harjumuse, pideva treeningu ja eeskuju tulemusel. Seega on oluline järjepidev hea eeskuju. Õpetaja eeskuju on oluline. Laps õpib teiste käitumist jälgides ning neid eeskujuks võttes (Tuulik, 2005)

Piiride seadmine. Lapsele on liiga suur koorem, kui temal lastakse peres olla otsustaja (Tuulik, 2010). Piiride seadmine on enamike lastevanemate ja õpetajate arvates distsipliini korral väga oluliselt kohal. Sageli tekitab aga küsimusi, kuidas need piirid seatakse (Gordon, 2003). Piiride loomine aitab õpetajal ennetada distsipliiniprobleeme. Ta teadvustab lastele, missugune käitumine on aktsepteeritav ning jälgib, et neid piire ei ületataks. Üle astumise korra hoiatab ning veendub, et rikkumise tagajärjed oleksid mõistlikud ja vastavalt rikkumisele (Harlan & Rowland, 2002). Piiride seadmisel on oluline reeglite kehtestamine.

Reeglid reguleerivad igasugust sotsiaalset kooslust. (Lister, 2012) Reeglid peavad olema kõigile täpselt teada, omaks võetud ning igapäevaelus täidetavad. Reeglid kaitsevad last ning kaitsevad tema õigusi, samuti panevad rõhku kohustusele, mis ergutab nende täitmist (Rogers, 2011) Samuti peab olema kogu kollektiiv osalenud nende loomises. Reeglite koossõnastamine tõstab lapse vastutust nende täitmise eest (Gordon, 2003; Krips et al., 2012; Talts, 1997) Kuigi tundub, et lihtsam on õpetajal endal reeglid koostada, siis võib see tekitada olukorra, kus selle õpetajaga reeglid toimivad, kuid teiste õpetajatega mitte. Tähtis ei ole mitte ainult reeglitest kinnipidamine vaid ka nende austamine. Lapsele tuleb selgitada reeglite kehtestamise põhjuseid (Lapse vaimse arengu..., 2015; Rogers, 2011; Tan & Yuanshan, 1999). Distsipliin ei ole suletud ring, mis tähendab, et kokkulepitud reeglid ei pea jääma alatiseks muutumatuteks. Mõned neist võivad muutuda aja jooksul ebaolulisteks ning seejuures tuleks lastega koos arutada, kas see reegel on endiselt vajalik või mitte. (Talts, 1997)

Reeglite kehtestamisel on oluline mõelda ka sellele, kui neid rikutakse. (Talts, 1997) Reeglite rikkumisel on olulised tagajärjed, mida lapsed peavad teadma. Rikkumisega kahjustavad nad kellegi teise õiguseid (Rogers, 2011).

Karistamine – lapsekeskse pedagoogika arvates on karistamine taunitav, tekitab lapses vaid hirmu. Arvatakse, et karistus põhineb hirmul ning lõpetab hea suhte õpetaja ja lapse vahel (Tuulik, 2006, 2010). Samas peetakse karistamist ka vajalikuks kuna see väldib soovimatut käitumist. Sel juhul peab see olema otseses seoses teoga ning muutma selle ebameeldivaks, et järgmisel korral oleks lapsel tahe käituda teisiti, motivatsioon muuta oma käitumist (Gordon, 2003; Talts, 1997; Tuulik, 2006, 2010). Karistamise juures tuleks olla paindlik ning otsustada igal konkreetsel juhul eraldi (Talts, 1997)

Karistus on teadlikult tekitatud füüsiline või vaimne valu, mis võib olla nii õiglane kui ebaõiglane. Sellest mõjusam on loogiliste tagajärgede kasutamine (Talts, 1997). Loogilised tagajärjed on seotud konkreetse halva käitumisega. Nad eristavad teo selle tegijast ning peavad silmas käitumist nüüd ja praegu. Põhinevad heal tahtel ning antakse edasi sõbralikult, kuid kindlalt, samuti annavad lapsele valikuvariante. Tagajärgede rakendamisel kogeb laps neid kui oma käitumise tagajärgi, mitte karistust (Rogers, 2011)

Karistusel võib olla tulemust, kuid sageli on sel vaid lühiajaline mõju. Enamasti pöörab see tähelepanu ebasobivale käitumisele, jättes lisamata, kuidas oleks olnud õige teguviis (Seeman, 2000).

Kiitus –Eduelamuse tekitamine mõjub paremini kui karistus. Kiitus on tasu hea töö eest, kuid samas ka positiivne kinnitus õigele käitumisele. Kasutada ainult soovitud käitumise puhul ning et oleks vastavuses pingutusega. Kiitus aitab tõsta enesehinnangut ning usku endasse, eriti kui laps on ebakindel ning tal on suur tunnustusvajadus (Krips et al., 2012; Tuulik, 2006).

Kiitus on käitumise korrigeerimise juures väga oluline meetod. Õpetaja sisendab lastele hästi käitumise vajadust (Talts, 1997). Kiitmine võib olla verbaalne positiivne hinnang, kuid võib kiita võib ka tasuga, mis motiveerib lapsi vajalikul viisil käituma (Krips et al., 2012). Tasude või preemiate kasutamine võib aga kaasa tuua mitmeid ohtusid. Näiteks kaotavad nad aja jooksul väärtuse. Samuti kaotab preemia oma väärtuse, kui laps saab iseseisvalt piisavalt preemiaid. Mõnikord võib käitumise muutmine olla lapse jaoks liiga raske pakutava tasu teenimiseks ning teinekord võib soovitava käitumise märkamine hoopis tahaplaanile jääda või ununeda. Üheks probleemiks võib tekkida ka laste käitumine ainult tasu saamise eesmärgil (Talts, 1997). Rohke premeerimise oht on, et laps ise ei suuda oma tegevusest või tulemusest rõõmu tunda vaid ootab vaid välispidist tunnustamist (Gordon, 2003)

Kuigi paljude õpetajate meelest ei ole õige head käitumist autasudega „osta“, siis positiivsete tagajärgede märkamine võimaldab lastes kujundada arusaama, et hea käitumine on viis tähelepanu püüdmiseks ning tasu ootamine aitab paljudel lastel paremini reegleid järgida (Krips et al., 2012; Talts, 1997).

„Aeg maha meetod“ – selle meetodi põhimõte on, et kui laps tahab kuuluda gruppi, tuleb tal kinni pidada grupis kehtivatest reeglitest. Kui tema käitumine on ebasobiv või teisi segav, tuleb tal „aeg maha“ võtta ning ta eraldatakse teistest kokkulepitud ajaks kindlasse kohta. Kui ta arvab, et on valmis grupi juurde naasma ning kokkulepetest kinni pidama, siis võib ta tulla tagasi. See vähendab lapse väljakutsuvat käitumist ning ta ei sega samal ajal teisi. Kui „aeg maha“ meetodile järgneb ka lühikene omavaheline vestlus lapsega, on selle mõju efektiivsem (Marciniak, 2005; Nieman & Shea, 2004; Rogers, 2011; Talts, 1997).

Individuaalne vestlus – see on õpetaja-lapsevaheline vestlus, mis võimaldab probleemi arutada ilma avalikkuse tähelepanuta ning hõlbustab õpetajal probleemi tuumani jõudmist. Õpetaja saab selgitada, miks antud käitumine ei ole vastuvõetav ning koos jõuda lahendusteni, kuidas edaspidi õigesti käituda oleks. Eesmärgiks ei ole lapse süüdistamine vaid lahendustele jõudmine (Krips et al., 2012; Rogers, 2011; Talts, 1997; Tan & Yuanshan, 1999). Vestluse sisu sõltub ka lapse vanusest. Samas arvatakse, et eelkooliealised lapsed ei oska analüüsida, miks nad üht- või teistmoodi käitusid. Nad ei suuda mõtlemise kaudu oma käitumist muuta (Lister, 2012). Winterhoffi (2010) arvates on jäänud lapse käitumisele reageerimine tänapäeval tahaplaanile. Selle asemel püütakse tema käitumisest aru saada ning seletada, kuidas on õige. Tema arvates vajab laps autoriteetset täiskasvanut, kes toetab ja juhatab õigele tee, mitte ei ole vaatlaja ega seletaja rollis.

Vanemate kaasamine – tutvustada ka vanematele rühmas kehtivaid reegleid. Luua vanematega head suhted, tänu sellele on hiljem vajaduselt probleemidest ja muredest lihtsam rääkida. Vanematele lapse distsipliiniprobleemidest teatades soovitatakse teha seda positiivselt mitte karistamist taotledes. Väiksemate korrarikkumistega peaks õpetaja ise toime tulema. Vanemate kaasamine rühma tegevustesse toetab heade suhete loomist (Marciniak, 2005; Rogers, 2011; Talts, 1997).

Ünal & Ünal (2012) uuringust selgub, et õpetajad muudavad oma distsiplineerimismeetodeid vastavalt kogemustele. Tööle asudes jagavad enamus õpetajaid võimu lapsega, otsustatakse koos, arutletakse, seatakse koos paika reeglid ning ei keskenduta ainult käitumisele vaid ka tunnetele ja lapse enesedistsipliinile. Kogemuste kogunedes

kipuvad õpetajad kasutama rohkem enda võimu ning mõjutama lapsi välispidise kontrolliga. Ka Poom-Valickis (2007) täheldas oma uurimuses tendetsi, et algajad õpetajad muutusid aasta lõpupoole autoritaarsemateks, kasutades distsiplineerimisel rohkem hirmu- ja karistamisttaktikaid. Seega on õpetajate distsiplineerimismeetodid ajas muutuvad ning sõltuvad nii nende kogemustest kui muudest teguritest.

Distsipliiniprobleeme saab ennetada, kui efektiivne õpetaja loob reeglid ning korra rühmas. Kord annab lapsele kindlustunde ning loob turvalise ettearvatava keskkonna. Kui õpetaja jälgib, mis rühmas toimub ning väldib võimaluse korral ootamise momente lapsel, loob sujuva ülemineku ühelt tegevuselt teisele, siis tekib samuti vähem probleeme. Õpetaja peaks andma ka positiivset tagasisidet ning õpetama lapsele sotsiaalseid oskusi. (Harlan & Rowland, 2002; Watson, 2003)

Distsipliinil on nii positiivsed kui negatiivsed tähendusi, kuid enamasti peetakse selle saavutamist laste kasvatamise ning õpetamise juures väga oluliseks. Distsipliin tähendab positiivses võtmes õpetamist ja juhendamist, suunamist õigetele käitumisviisidele. Sageli peetakse distsipliini ka lapse kontrolli all hoidmiseks või karistamiseks. Distsipliini saavutamiseks peetakse oluliseks õpetaja ja lapse vastastikku positiivset suhet ning õpetaja enesekehtestamisoskusi. Samuti on erinevad autorid toonud välja meetodeid, kuidas distsipliiniprobleeme lahendada ja ennetada. Õpetajal tuleks leida endale ja oma rühmale sobivamad meetodid, mis toetaksid lapse sotsiaal-emotsionaalset arengut ning looksid rühmas positiivse atmosfääri.

METOODIKA

Antud magistritöös kasutatakse kvalitatiivset uurimust, mis keskendub õpetajate arvamustele. Kvalitatiivsed uurimused on suunatud inimeste kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste mõistmisele (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005; Laherand, 2008; Õunapuu, 2014).

Valim

Töös kasutati mugavusvalimit, mis tähendab, et uuritavad kaasatakse uurijale lihtsasti kättesaadavast ringkonnast (Õunapuu, 2014). Antud uuringus osalesid koolieelse lasteasutuse õpetajad ning õpetaja abid uurijale lähimatest lasteaedadest, kuna see lihtsustas kontakti võtmist ning intervjuude läbiviimist. Õpetaja abid olid töösse kaasatud, kuna ka nemad on olulised isikud lasteaia rühma meeskonnas ning tegelevad samuti rühmas distsipliiniga. Kui varem oli õpetaja abide ülesandeks vaid koristamine ning toidu jagamine, siis tänapäeval osalevad ka nemad aktiivselt õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel (Vapper, 2015). Töös nimetatakse õpetajaid ja õpetaja abisid ühise nimetajaga „õpetaja“.

Uuringus osalejaid oli kokku 18, neist 10 lasteaiaõpetajat ning 8 õpetaja abi. Kõik osalejad olid naissoost. Uuritavate vanus jäi vahemikku 27 – 69, keskmiselt 50 aastat. Uuritavad olid keskharidusega (4), kesk-eriharidusega (9) ning kõrgharidusega (5). Kõige staažikamal õpetajal oli 41 aastat töökogemust ning vähim oli 2 aastat, uuritavatel oli keskmiselt 20 aastat pedagoogilist staaži. Vastanute rühmas olid lapsed vanuses 1,5 – 7 aastat. Intervjueeritavate kodeerimisel kasutati tähti A, B, C, jne, et tagada vastajate anonüümsus.

Andmekogumine

Andmekogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis on paindlik andmekogumise meetod. Intervjuu võimaldab andmekogumist vastavalt olukorrale ja uuritavale reguleerida. Uurijal olid ees intervjuuküsimused, kuid poolstruktureeritud intervjuu võimaldab varieerida käsitlevate teemade järjekorda ning annab samuti võimaluse küsida lisaküsimusi ning täpsustada saadud vastuseid (Hirsjärvi et al., 2005; Laherand, 2008; Õunapuu, 2014).

Intervjuu küsimuste koostamisel tugineti Ugurlu jt (2015) uuringule, mis kirjeldab õpetajate tõlgendust distsipliinist koolis. Uuringus kasutatud intervjuuküsimused tõlgiti eesti keelde ning tehti tagasitõlge töö autori ja juhendaja poolt, et mõista küsimust õigesti.

Intervjuuküsimused jaotati järgmistesse plokkidesse:

- I. **Taustaandmed:** amet, vanus, haridus, pedagoogiline staaž, laste vanus ja arv rühmas, oma rühma laste iseloomustamine
- II. **Distsipliin:** Mida tähendab Teie jaoks mõiste distsipliin?
- III. **Distsiplineerimine:** Mida tähendab Teie jaoks laste distsiplineerimine? Tooge palun näide.
- IV. **Eelkooliealistel lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist mõjutavad tegurid:** Missugused asjaolud mõjutavad Teie arvates üldiselt lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist? Missugused asjaolud mõjutavad Teie arvates distsipliini saavutamist ja hoidmist Teie rühmas? Millised õpetajapoolsed tegevused mõjutavad Teie arvates lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist Teie rühmas?
- V. **Distsipliiniprobleemid:** Kas Teie rühmas esineb lastel distsipliiniprobleeme? Kui jah, siis missuguseid distsipliiniprobleeme esineb lastel Teie rühmas? Tooge palun näiteid.
- VI. **Meetodid distsipliiniprobleemidega toimetulekuks:** Missuguseid meetodeid Te kasutate, kui teie rühmas esineb lastel distsipliiniprobleeme? Tooge palun mõni näide.
- VII. **Tõhusad meetodid distsipliiniprobleemidega toimetulekuks:** Missugused on Teie arvates tõhusad meetodid laste distsipliiniprobleemidega toimetulemiseks? Tooge palun mõni näide. Millist nõu Te annaksite kolleegile, et laste distsipliiniprobleemidega tõhusalt toime tulla?
- VIII. **Distsipliiniprobleemide ennetamine:** Millised on Teie arvates tõhusad meetodid laste distsipliiniprobleemide ennetamiseks? Tooge mõni näide.

Protseduur

Nii kvantitatiivsetes kui kvalitatiivsetes uuringutes on oluline pidada kinni eetilistest nõuetest. Uuritavaid tuleks informeerida, mis uuringu käigus toimub ning tema nõusolek osalemiseks peab olema vabatahtlik (Hirsjärvi et al., 2005; Laherand, 2008). Sellest lähtuvalt pöörduti uuritavate leidmiseks e-maili teel esmalt lasteaiadirektori poole, kellele tutvustati uuringu eesmärki ning läbiviimise korraldust. Seejärel paluti jagada infot rühmaõpetajate ning õpetaja abidega. Uurimuses osalemisega nõustunud õpetajatega lepiti kokku sobiv aeg ning koht uuringu läbiviimiseks. Enne intervjuerimist tutvustati uuritavale veelkord uuringu eesmärki ning küsiti nõusolekut diktofoni kasutamiseks intervjuu salvestamisel. Samuti selgitati eetilisi printsiipe, et on tagatud vastaja konfidentsiaalsus ja anonüümsus, uuringu tulemusi

kasutatakse üldistatud kujul teadustöös. Intervjuud viidi läbi osalejate loomulikus keskkonnas, peamiselt nende töökohas ehk lasteaedades, leides selleks sobiva eraldatud ruumi. Üks intervjuu toimus uuritava kodus. Keskmiselt kulus ühe intervjuu läbiviimiseks 18 minutit.

Andmeanalüüs

Antud uuringus kasutati induktiivset andmeanalüüsi. See võimaldab uurida tekstide sisu ja kontekstilist tähendust (Laherand, 2008).

Kõik diktofoniga salvestatud intervjuud kirjutati sõna-sõnalt ümber uuringu autori poolt. Seejärel kuulati lindistatud materjal veelkord üle ning kontrolliti, et kõik sai õigesti kirja. Järgnes ümberkirjutiste korduv ülelugemine ning oluliste mõtete üles märkimine lähtuvalt uurimisküsimustest, kasutades selleks erivärvi markereid, millega teksti eristada. Teksti hakati kodeerima, mis tähendab, et mitteamulised andmed asendatakse numbrite või tähtedega (Õunapuu, 2014), siinkohal leiti õpetajate mõtetele märksõnad, mis said koodideks. Kodeerimise eesmärgiks on mõista teksti ning seada see korrastatud süsteemi (Laherand, 2008).

Järgmiseks sammuks oli koodide grupeerimine ning kategooriate moodustamine. Sisult sarnase tähendusega koodid grupeeriti ning leiti neile ühisnimetus. Saadud alakategooriatest moodustati sarnasuse alusel kategooriaid. Koode ning saadud kategooriaid grupeeriti mitmeid kordi ümber ning need vaadati üle ning arutleti läbi koostöös juhendajaga, et tulemused oleksid üheselt ja arusaadavalt tõlgendatavad.

Uurimistöö tulemusi kirjeldatakse järgnevas peatükis. Tulemused on väljatoodud peamiste kategooriatena ning ilmestatud õpetajapoolsete tsitaatidega, mis on esitatud kaldkirjas. Intervjueeritavate kodeerimisel kasutati tähti A, B, C, jne, et tagada vastajate anonüümsus.

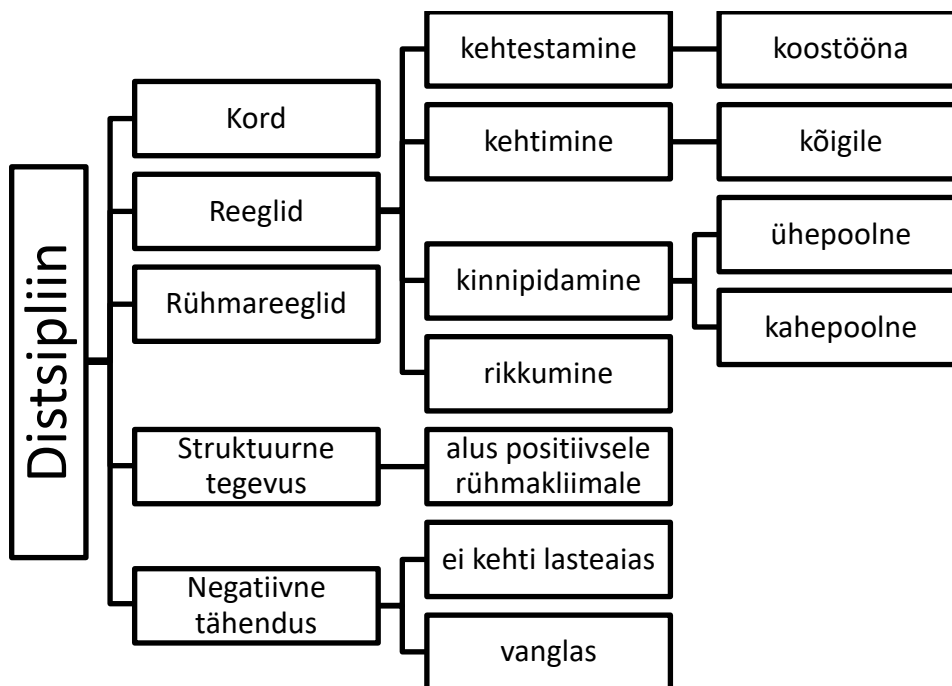
TULEMUSED

Antud peatükis on välja toodud uurimistulemused lähtuvalt püstitatud uurimisküsimustele:

- Mida tähendab lasteaiaõpetaja jaoks mõiste distsipliin?
- Mis mõjutab lasteaiaõpetajate arvates eelkooliealistel lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist?
- Missuguseid distsipliiniprobleeme esineb lasteaiaõpetajate arvates eelkooliealistel lastel?
- Missugused on tõhusad viisid eelkooliealiste laste distsipliiniprobleemidega toimetulekuks ning ennetamiseks lasteaiaõpetajate arvates?

Distsipliini tähendus

Õpetajatele esitati küsimus: „Mida tähendab Teie jaoks distsipliin?“ Kategoriseeritud vastused on joonisel 1.



Joonis 1. Distsipliini tähenduse kategooriad ja alakategooriad

Distsipliini tähendus jagunes viieks kategooriaks: kord, reeglid, rühmareeglid, struktuurne tegevus ja negatiivne tähendus. Õpetajate peamisteks arvamusteks olid, et distsipliin on kord ning reeglid, millest peab kinni pidama.

„Et kord on majas. Et laps saab aru, et peab sõna kuulama.“ (G)

Osa õpetajaid pidasid distsipliini all silmas reegleid üleüldiselt, kuid enamasti keskenduti siiski lasteaia kontekstile. Reeglite puhul eristati nende kehtestamist, kehtimist, neist kinnipidamist ning reeglite rikkumist. Oluliseks peeti, et reeglid oleks omavahel kokkulepitud, lasteaia kontekstis siis kas kollektiivis või koos lastega läbiarutatud. Kui laps on saanud reeglite loomisel kaasa mõelda ning sõna sekka öelda, mõistab ta paremini nende sisu ning teab, miks nende täitmine on vajalik. Reeglid rühmas kehtivad kõigile – lastele, õpetajatele, vanematele, külalistele.

„No ikka mingite reeglite täitmine, mis on rühmas kokkulepitud.“ (H).

„Reegleid ja nende järgimist. Mitte koguaeg selles suhtes karm olemist, et üldse mitte kohe siuke range ja kuri, aga lihtsalt, et reeglid, mida me rühmas jälgime ja nende järgi toimetame.“ (R)

Reeglitest rääkides keskendusid osa õpetajaid distsipliini silmas pidades konkreetsetele rühmareeglitele. Näiteks:

- Mänguasju võib kaasa võtta vaid mänguasjapäeval.
- Koristame enda järelt.
- Toas kõnnin, õues jooksen.
- Räägin vaikse häälega.
- Kui üks räägib, siis teine kuulab.
- Söögilauas on söögiaeg, mitte jutuaeg.
- Hoiame ja jagame mänguasju.
- Viisakas käitumine ka väljaspool lasteaeda.

Distsipliin on reeglitest kinnipidamine. See võib olla nii ühepoolne – õpetaja esitab reegli ning laps peab sellest kinni või vastupidi, kuid see võiks olla kahepoolne – esitatud reeglist peab kinni nii õpetaja kui laps.

„Distsipliin, kui laps ikka kuuletub ja reeglitest kinni peab. /.../ Jah, kuuletus.“ (J)

„No nad leian, et nad peaksid ikka kuulama ka natuke, kui ma nende poole pöördun või neil midagi teha palun.“ (E)

„Minu jaoks ongi reeglitest kahepoolne kinnipidamine, kokkulepitud reeglitest kahepoolne kinnipidamine.“ (K)

Õpetajate hinnangute põhjal on distsipliin rühmas oluline, et kõigil oleks seal hea olla. Distsipliin on õpetajate arvates struktuurne tegevus, mis loob rühmas positiivse õhkkonna. Laps peab tundma end rühmas turvaliselt.

„Distsipliin on teatud reeglitest kinni pidamine, et saaks nagu ühiselus osaleda. Et nagu toimiks see omavaheline kooslus.“ (I)

„Minu jaoks distsipliin. No see on kui laps saab korraldustest aru. Kas ta nüüd peab kõike täitma, aga nii, et ta teistele ei teeks sellega liiga. Distsipliin ei ole ju see, et ma käsen ja lasen. Distsipliin on ikkagi see, et sa suudad kooskõlas mängida.“ (D)

„Minu jaoks ei tähenda mingit karmi korda või midagi sellist. Pigem selline õhkkond, kus tunnevad ennast kõik hästi.“ (N)

Õpetajad pidasid oluliseks märkida, et distsipliin ei ole midagi negatiivset. Nende jaoks on sellel negatiivne tähendus, kuid nad rõhutasid, et lasteaias see ei kehti. Mõiste distsipliin seostus neile esmalt vanglaga, kuid lasteasutuse kontekstis on sel siiski positiivne olemus.

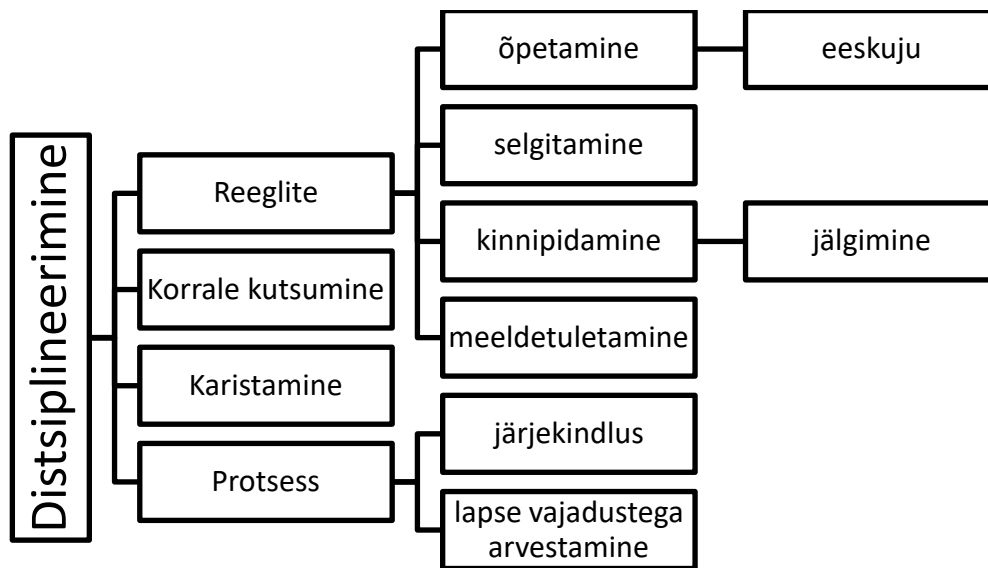
„Distsipliin, noh mulle see sõna ei meeldi. See kuidagi seostub mul, distsipliin on vanglas. Jah. Kõigil peab olema hea olla, keegi ei tohi tunda end halvasti. Ei tõrjutud, ei koheldud halvasti, löödud, vägivalda, noh see peab olema aus. Ja siis kõik see, mis sa selleks teed, et seda ei oleks. See siis võiks olla distsipliin, jah, minu jaoks.“ (L)

„Võib-olla kui seda sõnda distsipliin kuulda, siis alati kõik mõtlevad, et see on mingi karistus. Aga minu jaoks on see pigem, et ei ole nagu karistus vaid ongi mingite reeglite või heade tavade meeldetuletamine lastele.“ (N)

Kuigi distsipliinil võib olla negatiivne tähendus, siis lasteaias tähendab see õpetajate arvates korda ja reegleid, et rühmas valitseks positiivne õhkkond ning lapsel oleks turvaline keskkond arenemiseks.

Distsiplineerimise tähendus

Õpetajatele esitati küsimus: „Mida tähendab Teie jaoks laste distsiplineerimine? Tooge näiteid.“ Õpetajate vastused on kategooriatena joonisel 2.



Joonis 2. Distsiplineerimise tähenduse kategooriad ja alakategooriad

Distsiplineerimise tähenduse alla tekkis neli kategooriat: reeglitega seonduv, korrale kutsumine, karistamine, protsess. Distsiplineerimise mõistmisel keskendusid õpetajad peamiselt reeglitele. Nende arvates on distsiplineerimine lastele reeglite õpetamine ja selgitamine. Õpetamine näiteks enda eeskujuga. Kui ise pidada reeglitest kinni ja käituda eeskujulikult, siis õpetab see sama ka lastele. Sealjuures on samuti oluline, et reeglid on koostööna loodud ning lapsed mõistaksid nende sisu.

„Ma tean, mis see tähendab, aga ma ei oska neid, selgitada on raske.“ (J)

„Võib-olla ongi siis see reeglite üle selgitamine, et nad ise ka mõistaksid seda.“ (F)

„Mmm, lastele reeglite õpetamine, seletamine, jälgimine, noh reeglitest kinnihoidmise jälgimine.“ (S)

Distsiplineerimine tähendab õpetajate arvates ka reeglitest kinnipidamist ning jälgimist, et teised neist kinni peaks. Kui vahel kipuvad reeglid ununema, siis on vajalik nende meelde tuletamine ning selgitamine. Näiteks söögilauas või magama minnes rühmareeglite meeldetuletamine.

„Noh aeg-ajalt kutsud korrale, et räägi vaikse, ikka ongi, need ongi reeglid, räägime rühmas vaikse häälega. Jälle tuletad meelde, eks.“ (O)

Distsiplineerimist seostavad õpetajad ka enda tegevustega reeglite rikkumise korral. Näiteks korrale kutsumine ja karistamine, mis on lapse reeglite rikkumise tagajärjed. Õpetajad nendivad, et mõnele lapsele piisab reegli meeldetuletamisest või korrale kutsumisest, teine laps aga vajab tugevamat sekkumist.

„No see ongi, et kui korda rikub, siis on rahunemistool rühmas.“ (P)

Distsiplineerimine on protsess, milles peab olema väga järjekindel. Sealjuures tuleb samas lähtuda ka lapsest ning tema vajadustest. Lastel on halb tuju või satuvad nad mänguhoogu just siis, kui õpetaja on midagi muud planeerinud. Kui täiskasvanu suudab sellega arvestada, on laps õpetajate hinnangul koostööaltim.

„No see on pikk protsess, sest sa pead olema õudsalt järjekindel.“ (C)

„Sa pead ikkagi enam-vähem vaatama, et rühmas nad oleksid mingisuguse tegevuse lõpetanud ja siis kutsud nad kas hommikuringi või kuhu vaja. Sest noh pidevalt lapse mängu lõpetamisest ei tule midagi välja. Siis me ei saa neid distsiplineerida nagu.“ (D)

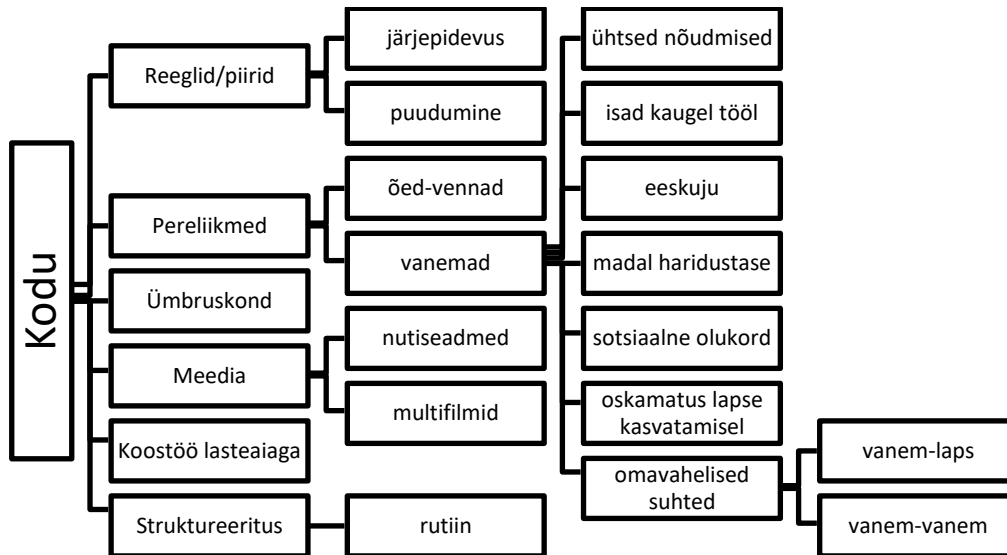
Õpetajad peavad distsiplineerimiseks reeglite õpetamist, selgitamist, neist kinnipidamist ning järjepidevat meeldetuletamist. On ka õpetajaid, kelle jaoks on distsiplineerimine pigem karistamine ning korralekutsumine.

Lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist mõjutavad tegurid

Õpetajatelt küsiti järgmised küsimused: „Missugused asjaolud Teie arvates mõjutavad lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist?“, „Missugused asjaolud mõjutavad Teie arvates lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist Teie rühmas?“, „Missugused õpetajapoolsed tegevused mõjutavad Teie arvates lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist?“. Õpetajate vastused on kategoriseeritult välja toodud joonistel 3 – 6.

Lastel distsipliini hoidmist ja saavutamist mõjutavad erinevad tegurid. Alljärgnevas peatükis on need jaotatud neljaks kategooriaks: kodu, laps ise, lasteaiarühm, õpetaja.

Oluliseks mõjufaktoriks peavad õpetajad lapse **kodust** keskkonda, sest kodu on lapse peamine kasvukeskkond. Kategooria kodu jaguneb omakorda kuueks alakategooriaks: reeglid/piirid, pereliikmed, ümbruskond, meedia, koostöö lasteaiaga, struktureeritus (joonis 3).



Joonis 3. Kodu mõjutegurite alakategooriad

Üheks oluliseks mõjuteguriks distsipliini saavutamisel ja hoidmisel õpetajate arvates on lapse jaoks kindlad kodused reeglid. Lapsed vajavad piire ning reegleid, et tunda end turvaliselt. Kui kodus on teatud normid kokkulepitud, on lapsel neid lihtsam ka lasteaias täita. Kui kodus piirid puuduvad, siis on lapsel raskem lasteaias reeglitega harjuda. Õpetajad märkisid, et tänapäeval on paljudel lastel kodus nõ „vabakasvatus“, neil puuduvad piirid ning nad arvavad, et ka lasteaias on kõik lubatud.

„Väga palju on kodust, kodust kaasa saadud, kas lapsevanem on osanud lapsele piire seada, kas laps on harjunud piiridega, kas tal kodus ka kehtivad mingid reeglid, millest kinni peetakse.“ (I)

Õpetajate arvates mõjutab lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist ka vanemate sotsiaalne olukord ning haridustase. Sageli puuduvad neil oskused lapse kasvatamisel või keskendutakse niivõrd palju tööle, et laps jääb tahaplaanile. Õpetajad nentisid, et lasteaias mõjutab lastel distsipliini hoidmist ka isade kaugel tööl käimine, laste käitumine on sellest sageli häiritud. Samuti peeti oluliseks, et vanemate vahel valitseks üksmeel. Kui üks nõuab ja teine lubab, satub laps segadusse ning ei tea, kuidas käituda.

„Ja palju sõltub minu meelest sellest ka kui lastel on paljudel isad kaugemal tööl. Ja kui need isad tulevad koju, siis ta ei taha lasteaeda tulla, tahab kindlasti isaga olla. /.../ Ja kui laps saab isaga ära olla mõned päevad, siis ta tuleb jälle rõõmsasti ja siis meil ei ole temaga jälle selliseid probleeme, sest muidu ta tahaks jälle: „Ma ei taha teiega siin mängida, ma olen pahur, ma teen halba, ma ei kuula teid!“.“ (H)

Lisaks vanematele oli õpetajate hinnangul kodus suur mõju ka lapse õdedel-vendadel, kes oma eeskujuga õpetavad distsipliini saavutamist ja hoidmist. Samuti väline keskkond, mis õpetajate sõnul mõjutab pigem negatiivselt. Kui väike laps lubatakse üksi õue mängima, puudub vanematel kontroll ning võimalus selgitusteks, missugused käitumisviisid on lubatud ja mis mitte. Samuti on tänapäeval lastele distsipliini saavutamisel ja hoidmisel väga suur mõju meedial. Lapsed vaatavad palju multfilme ning veedavad aega nutiseadmetes. Sageli ei ole need võimalused neile piiratud ning vanematel puudub kontroll sisu üle, mida laps vaatab.

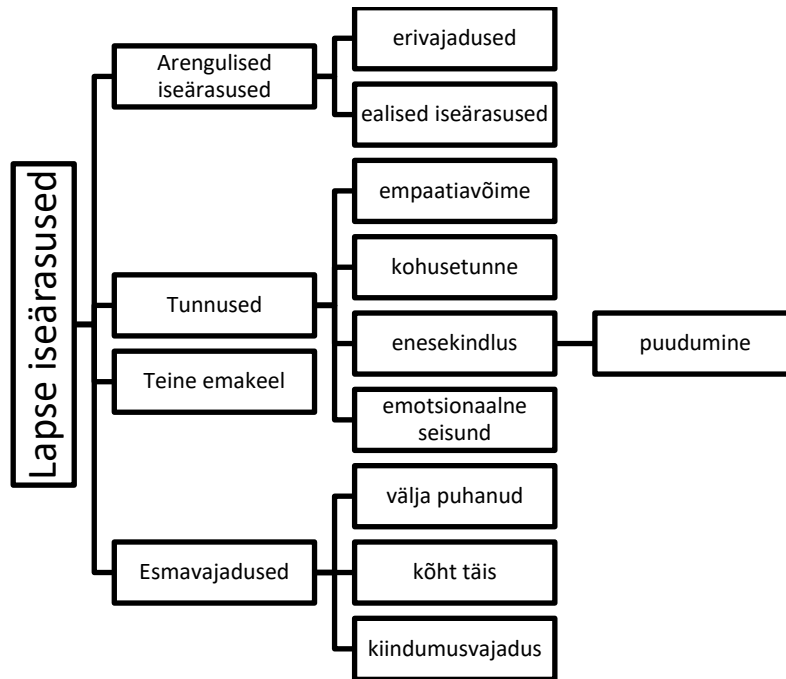
„No ilmselt ka mingi, kui ta on seal omapead õues, sealt saab ka ühtteist, kuuleb-näeb.“ (O)

„Igasugune näiteks it-värk mõjutab, teeb lapsi rahutumaks. Liiga kaua arvutis ilma noh, vanem peab teadma, mida ta seal teeb ja kaua ta seal on. See kindlasti mõjutab. Mingid multikad kindlasti.“ (P)

Uuritavad pidasid oluliseks ka koostööd kodu ja lasteaia vahel, et lapsel oleks lihtsam. Samuti hindasid nad koduse mõjutegurina oluliseks ka struktureeritust. Kui lapsel on kindel päevakava või rutiin, siis on tal kergem sellega ka lasteaias harjuda ning tekib vähem distsipliiniprobleeme.

Õpetajate arvates on lapse esimene kasvukeskkond kodu ning vanemad tema kõige suuremad mõjutajad. Kui vanemad oskavad luua turvalist keskkonda kokkulepitud reeglitega ning tunnevad huvi lapse tegemiste kohta nii nutiseadmetes kui väljas pool lasteaeda, tunneb laps end hoitult ning suudab hoida distsipliini ka lasteaias. Sealhulgas peeti oluliseks ka koostööd lasteaia ja struktureeritust.

Lapsel distsipliini saavutamisel ja hoidmisel mängib olulist rolli ka **lapse iseärasused**, mis jaguneb neljaks alakategooriaks: arengulised iseärasused, tunnused, teine emakeel ja esmavajadused (joonis 4).



Joonis 4. Lapse iseärasuste mõju alakategooriad

Õpetajate arvates mõjutavad lapsel distsipliini saavutamist ja hoidmist tema arengulised iseärasused. Need võivad olla nii erivajadused kui ka ealised iseärasused.

„Kolmene jaurab veel. Ja neljane juba, noh ikka tuleb ette, aga juba suudab natukene sel teemal arutleda kui ta rahunenud on. Ja suudab oma käitumist natukene korrigeerida või muuta kui meelde tuletada: “Kuule, nii ei lähe hästi, proovi nii. “. Ja kui ta ikkagi mingil määral suudab, siis on minu meelest okei. “ (L)

Lastel on mitmeid isiksuse omadusi ja tunnuseid, mis mõjutab neil distsipliini saavutamist ja hoidmist. Näiteks tõdesid õpetajad, et osa lapsi on kohusetundlikumad kui teised. Samuti on mõned lapsed empaatilisemad. Ka lapse enesekindlus on oluline tegur või selle puudumine. Lasteaias on ka teise emakeelega lapsi, kes juba keelelistel põhjustel ei pruugi aru saada rühmareeglitest või teha kokkuleppeid õpetajaga ning lastega.

„Ütleme et teise keelega lapsed, ta ei saa alati aru kõikidest asjadest, nüanssidest, et vot siin tekib ka, et teinekord räägid aia ja tema räägib aia august eksole.“ (C)

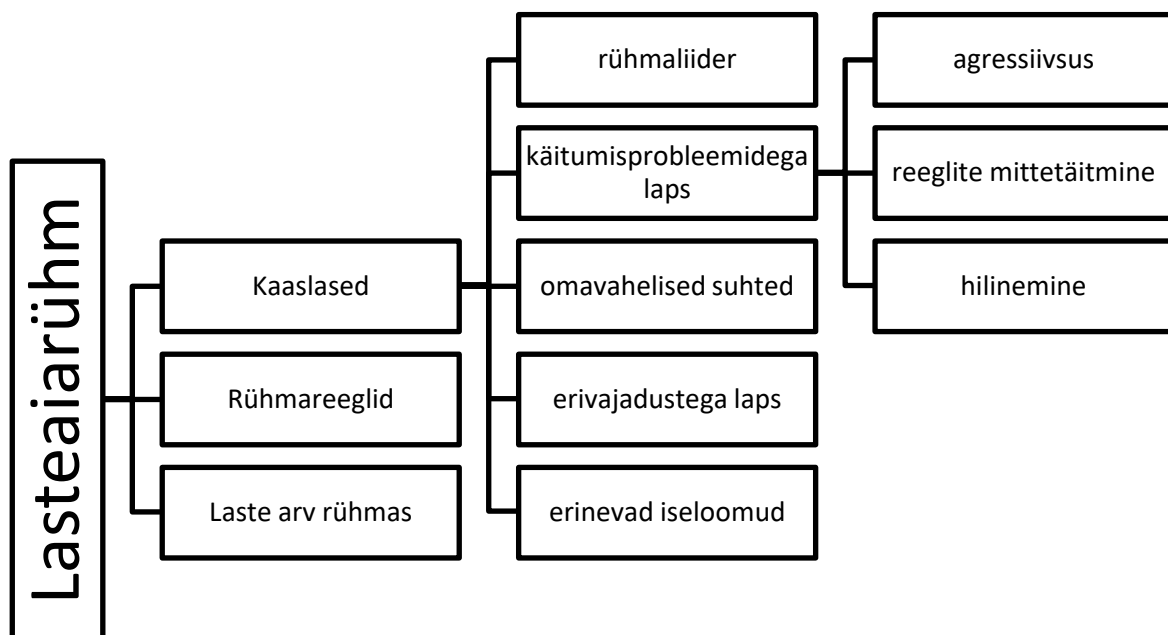
„Ma arvan, et ikkagi mõni laps on nagu kuidagi kohusetundlikum või kuidagi, et kui on öeldud, et nüüd meil on see ja see ja me teeme nii, siis ta ongi nagu sellega nõus ja teeb ilusti kaasa.“ (N)

Oluliseks mõjuteguriks distsipliini saavutamisel on õpetajate arvates laste puhul ka see, kas tema esmavajadused on rahuldatud või mitte. Õpetajad nentisid, et tühi kõht või magamatus tekitab sageli lasteaiakollektiivis distsipliiniprobleeme. Samuti on oluline laste kiindumusvajaduse täitmine. Kui see on täitmata, otsib laps tähelepanu ning teeb seda sageli negatiivses võtmes.

„Ja need vajadused, esmavajadused, nii emotsionaalsed kui need füüsilised, kui need on rahuldumata, siis on väljakutsuvat käitumist, provotseerivat käitumist. Nende puhul tunnen, sest see tähelepanuvajadus on nii suur, teen mida iganes, noh enamasti osatakse midagi halba teha, siis kindla peale reageeritakse.“ (L)

„No esmaspäev on eriti raske, kohe näed, et laps pole korralikult magada saanud, ta on välja puhkamata ja tal on paha olla, siis tekivad ka need konfliktid mängudes.“ (C)

Lasteaias mõjutab lapsel distsipliini saavutamist ja hoidmist ka lapse **lasteaiarühm** (joonis 5), mis jagunes kolmeks alakategooriaks: kaaslased, rühmareeglid ning laste arv rühmas.



Joonis 5. Lasteaiarühma mõjutegurite alakategooriad

Lapse üheks oluliseks mõjuteguriks lasteaiarühmas pidasid õpetajad last ümbritsevaid kaaslast. Õpetajad selgitasid, et rühmas on liider, kelle järgi paljud lapsed joonduvad. Tehakse nii, kuidas liider ees teeb. Või on laps ise see liider, kelle järgi teised joonduvad. Rühmades esineb ka käitumisraskustega lapsi, kes võivad olla agressiivsed, ei pea kinni kokkulepitud

reeglitest. Mõnes rühmas on probleeme ka lastega, kes sageli hilinevad. Nad jõuavad lasteaeda, kui tegevused on juba alanud ning teiste tähelepanu on sellega häiritud. Samuti mõjutab distsipliini saavutamist ja hoidmist, kui rühmas on erivajadustega lapsi või väga erinevate iseloomudega lapsed.

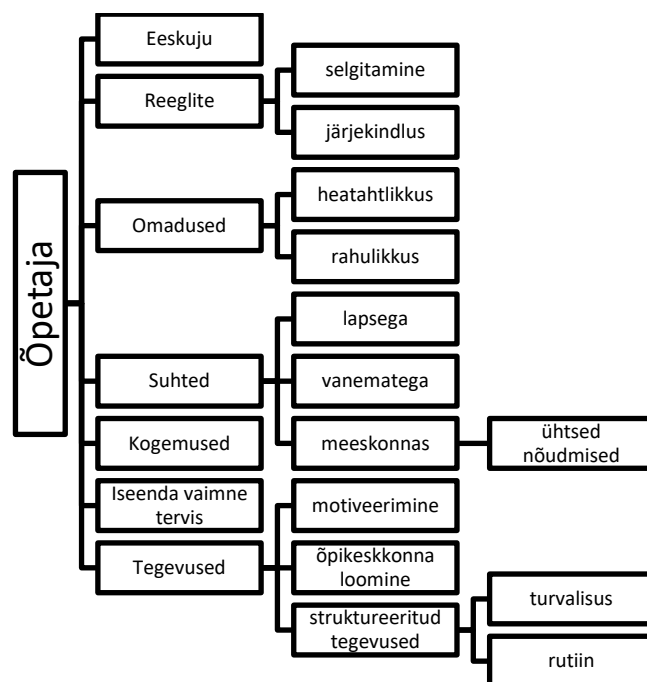
„Teised lapsed mõjutavad väga palju.“ (H)

„No kaaslased ka kindlasti. Eeskuju mõjutab hästi palju. Kui ikka rühmaliider reeglitest ja distsipliinist kinni ei pea, siis tema järgijad teevad sedasama ju.“ (I)

Õpetajad selgitasid, et väga olulised lapse mõjutajad on ka rühmareeglid. Kui need on lastega koos kokkulepitud ja läbi arutatud, on neil ka suurem mõju. Samuti nimetasid mitmed uuritavatest, et kui rühmas on kohal vähem lapsi, siis on õhkkond rahulikum ning valitseb parem distsipliin.

„Ja mida väiksem rühm seda muidugi parem distsipliin. Kindla peale.“ (K)

Lasteaiarühma üks osa ning väga suur mõjutaja on uuritavate arvates ka **lasteaiatõpetaja ise** (sh õpetaja abi). Õpetajate mõjutegurid on väljatoodud joonisel 6 ning need jagunevad seitsmeks alakategooriaks: eeskuju, reeglite, omadused, suhted, kogemused, iseenda vaimne tervis ning tegevused.



Joonis 6. Õpetaja mõjutegurite alakategooriad

Õpetajad mõjutavad enda arvates eelkõige oma eeskujuga. Neil on tähtis roll olla võimalikult hea eeskuju ning käituda ise ka nii nagu soovitakse lapselt.

„No ma pean ikka eeskuju olema. /.../ Mina olen ju nende niiõelda peegelpilt, nemad peegeldavad minu pealt kõike ju.“ (R)

Uuritavad pidasid õpetaja oluliseks rolliks rühmas reeglite selgitamist. Reeglid on laste jaoks olulised, kuid ainuüksi reeglist ei piisa. Need peavad olema lapsele arusaadavad, laps peab mõistma nende sisu. Õpetajad pidasid siinkohal oluliseks ka järjepidevust, et need reeglid kinnistuksid, et laps teaks – ka homme ning järgmisel nädalal kehtib see reegel.

„Kindlasti mõjutab see ka kui palju sa ise lastega räägid ja selgitad seda tagamaad. Mitte ei nõua reegleid, vaid et te olete need koos paika pannud ja koos läbi arutanud, et miks me nii teeme või miks me tahame nii käituda.“ (F)

Õpetajad pidasid oluliseks ka iseenda õpetajarollist lähtuvaid omadusi. Eelkõige tuleks suuta olla rahulik ning heatahtlik, nii palju kui võimalik. Kui õpetaja on ärevil ja närviline, siis mõjub see ka rühmale. Seda peeti oluliseks ka suhetes nii laste, vanemate kui kolleegidega. Lapsed märkavad, kui õpetajatel omavahel on pinged või kui õpetajal ja vanemal on vastandlikud suhted. Oli õpetajaid, kes pidasid lapse distsipliini saavutamise mõjuteguriks ka iseenda kogemust. Kui õpetajal on vähesed kogemused, katsetavad lapsed sageli reeglite kehtimist ning õpetaja järjekindlust.

„Ja seda peab õpetaja ka enda puhul, noh tähele panema, kuid su enda vaimne tervis ja vastupidamine on, et sa läbi selle lastele liiga ei teeks. Ja kui õpetaja on närviline ja ärev, siis on rühma ka närviline ja ärev.“ (L)

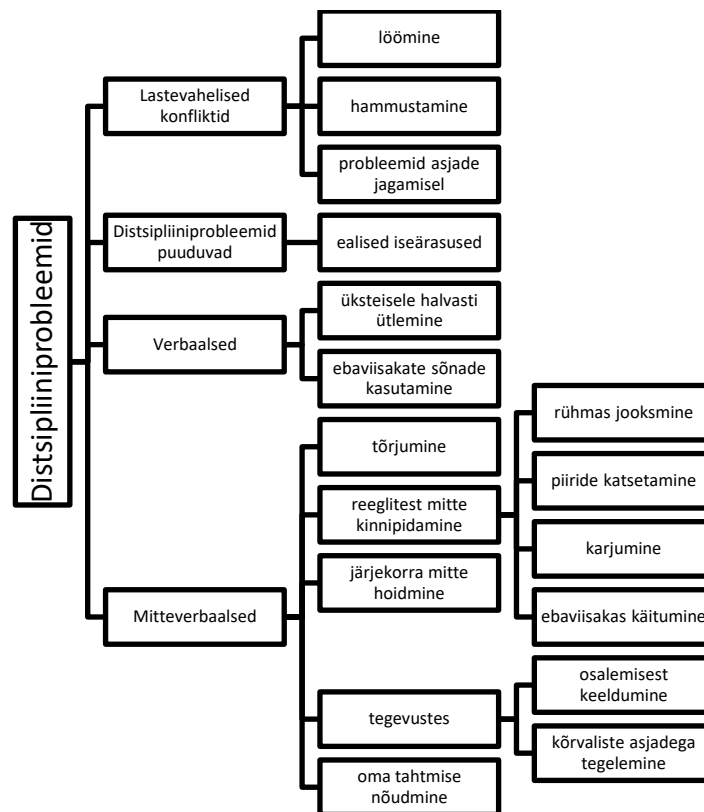
„Mina olen nendega nagu vähe olnud, et võib-olla nad mind veel parenvad nagu rohkem proovile.“ (N)

Õpetajad pidasid ennast ja õpikeskkonna loojateks. Uuritavad olid veendumusel, et põnev keskkond ning struktuurne tegevus on hea distsipliini eelduseks rühmas. Kui lastel on rühmas tegevust, on nad rahulikumad. Kui neil on kindel päevakava ning rutiin, tunnevad nad end turvaliselt. Õpetaja on ka motivaator, ta motiveerib lapsi tegutsema, tal on võimalus tõsta lapse enesekindlust ning enesehinnangut jagades positiivset tagasisidet.

„See keskkond, vaata nagu laulusõnad on, et lastega on tegemist, kui neil pole tegemist. /.../ Sa pead nagu provotseerima seda huvitavat tegevust, siis ei tule tülisid ka nii kergesti.“ (L)

Distsipliiniprobleemid rühmas

Uuritavatele esitati küsimused: „Kas Teie rühmas esineb lastel distsipliiniprobleeme? Kui esineb, siis missuguseid?“ Õpetajate poolt väljatoodud distsipliiniprobleemide kategooriad on joonisel 7.



Joonis 7. Distsipliiniprobleemide kategooriad ja alakategooriad

Uuritavate väljatoodud distsipliiniprobleemid jagunevad neljaks kategooriaks: lastevahelised konfliktid, distsipliiniprobleemid puuduvad, verbaalsed ning mitteverbaalsed. Enamus õpetajaid vastasid, et nende rühmas esineb vähemal või rohkemal määral distsipliiniprobleeme. Üks õpetaja vastas, et probleeme esineb, kuid need on tavapärased eakohased probleemid. Kõige rohkem peeti distsipliiniprobleemide all silmas laste omavahelisi konflikte. Sealhulgas nimetati üksteise löömist, väiksemate laste puhul hammustamist ning asjade jagamisel tekkinud probleeme.

„Kõige raskem ongi kui üks laps lööb teist. Ja sellest tekib selline paha õhkkond.“ (H)

„No see ongi see laste omavaheline, kes võtab kellegi mängu ära või kes keda lööb.“ (P)

Verbaalsete probleemidena peeti silmas üksteisele halvasti ütlemist laste vahel. Samuti inetute sõnadega rääkimist, suunatuna nii teiste laste kui ka täiskasvanute poole.

„Noh, aitab juba sellest, kui rühmas on teatud lapsed, kes ropendavad. /.../ Noh, meil selliseid hirmsaid löömisi ja kaklemisi nagu ei ole, pigem on sellised sõnalised distsipliinirikumised. Noh kasvõi see, et sa ei ole mu sõber ja ma ei mängi sinuga ja sellised sõnalaadsed.“ (K)

Mitteverbaalsete distsipliiniprobleemide all peeti silmas reeglitest mitte kinnipidamist ning neile mitte kuuletumist. Õpetajad tõdesid, et lapsed teavad väga hästi reegleid ning nende vajalikkust, kuid sageli siiski rikuvad neid. Näiteks nimetati reeglite eiramisena rühmas jooksmist, kõva häälega karjumist. Lapsed sageli katsetavad piire ning õpetaja järjekindlust, kas on võimalik piirist üle astuda või mitte. Samuti nimetati laste ebaviisakat käitumist väljaspool lasteaeda.

„No just käitumisega. Noh, kaaslaste vastu ja õpetajate vastu. Ebaviisakus ja selline on meie rühma tõeline probleem. Ja see mittekuuletumine.“ (J)

„No lähevad ära meelest teatud reeglid mõnikord. Püütakse mööda hiilida. Mõnikord jalad kipuvad jooksuma.“ (I)

Mõnes rühmas esines õpetajate arvates ka tõrjumist, osa lapsi lükatakse mängust kõrvale. Samuti on laste jaoks keeruline järjekorra hoidmine ning oma korra ootamine. Välja toodi ka laste keeldumine tegevustes osalemisest või tegelemist kõrvaliste asjadega tegevuse ajal. Nooremate laste puhul mainisid õpetajad distsipliiniprobleemina ka jonni – laps nõuab oma tahtmist ja just sel hetkel.

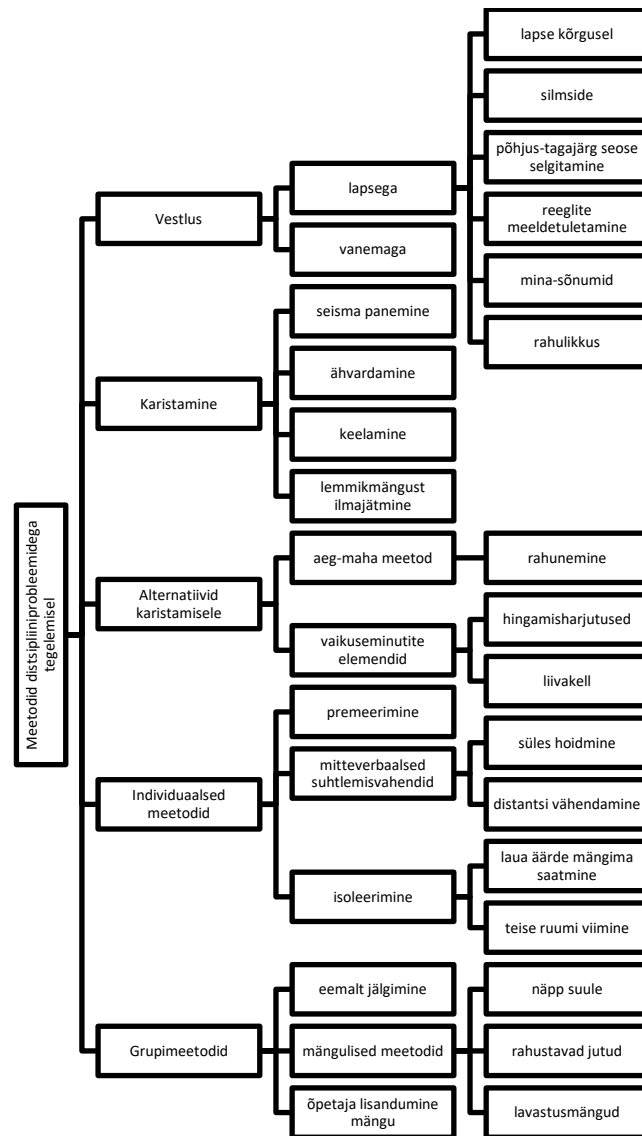
„Vat see on ka üks probleem, et lükatakse see ära, vat sina ei tule meie mängu.“ (H)

„Pigem ongi see siuke sõnakuulmatus ja jonn. Jonn selle nimel, et saada see, mida tema just sellel hetkel tahab.“ (R)

Distsipliiniprobleemideks lasteaiarühmas pidasid õpetajad eelkõige lastevahelisi konflikte ning reeglitest mitte kinnipidamist. Samuti ebaviisakate sõnade kasutamist ning mitte järjekorra hoidmist.

Õpetajate poolt kasutatavad meetodid distsipliiniprobleemidega tegelemisel

Õpetajatelt küsiti: „Missuguseid meetodeid kasutate, kui rühmas esineb lastel distsipliiniprobleeme?“ Õpetajate arvamused on kategoriseeritult joonisel 8.



Joonis 8. Meetodid distsipliiniprobleemidega toimetulemiseks kategooriad ja alakategooriad

Antud lõigus on välja toodud meetodid, mida õpetajad kasutasid oma rühmas laste distsipliiniprobleemidega toimetulekuks. Need jagunesid viieks kategooriaks. Esimeseks kategooriaks on vestlus lapsega. Lapsega räägitakse rahulikult, mida ta tegi valesti, kuidas oleks õige. Sealjuures pidasid õpetajad oluliseks lapse kõrgusele laskumist ning temaga silmsideme loomist. Lastele tuleb järjepidevalt reegleid meelde tuletada ning olenevalt rikkumisest selgitada põhjus-tagajärgseoseid. Osa õpetajaid kasutasid lapsega vesteldes mina-

sõnumeid, peegeldades oma tundeid seoses lapse käitumisega. Uuritavad tõdesid, et kasutavad ka lapsevanemaga vestlust, kuid mitte iga väikse rikkumisega vaid siis, kui probleem on juba tõsisem.

„Ma ei ole niimoodi konkreetseid meetodeid kasutanud, kui ainult seda, et ikkagi rääkimine, rääkimine, rääkimine. Üritame aru saada need põhjus-tagajärg, mis siis juhtub, kui sa nii teed, miks see võiks nii olla.“ (F)

„Mina kasutan seda, et ma püüan selgitada, millest, kõigepealt küsin järgi, mis toimus ja siis räägime seda asja selgeks. /.../ Noh tavaliselt see kurjustamine ei aita, peadki hästi rahulikult seletama, et siis mõjub.“ (B)

„Kui muu ei aita, ma ei tea, võib-olla peaks vanematega rääkima. Kuigi noh, see on juba selline, et siis peab juba väga palju põhjuseid olema, et vanemaga rääkida.“ (G)

Õpetajad nimetasid distsiplineerimismeetoditena ka erinevaid karistusviise. Näiteks keelamist, lemmikmängust ilmajätmist, seisma panemist ja ähvardamist. Nad selgitasid, et need pole ilmselt kõige õigemad meetodid, kuid aeg-ajalt aitavad hetkelist olukorda lahendada.

„No meil, mis mõjus, muidugi see ei olnud üldsegi ilus, aga lähed sõimerühma tagasi kohe.“ (O)

Mitmed uuritavad kasutasid oma rühmas ka alternatiivseid meetodeid karistamisele. Näiteks aeg-maha meetodit. Uuritavad nimetasid seda erinevate nimetustega, näiteks rahunemistool, mõtlemistool, puhkamise tool. Õpetajate eesmärk selle tooli kasutamisega oli, et laps rahuneks ning mõtleks oma käitumise üle järele. Kasutati ka „Vaikuseminutite“ programmis kasutatavaid elemente.

„Ja siis on meil selline mõtlemisestool. Me ei ütle seda, et see on pahalapsetool. /.../ See on mõtlemise tool, et mõtle nüüd hoolega, mis sa tegid halvasti, mis sa tegid, mis sa peaks tegema, et seda enam ei juhtuks.“ (H)

„Ja siis me oleme niisama erinevaid vaikuseminuti meetodeid kasutanud. Et näiteks panen liivakella jooksmas, et nii kaua pead istuma vaikselt.“ (R)

Individuaalsete meetodite all peeti silmas distsipliiniprobleemide korral lapsele individuaalselt lähenemist. Näiteks premeerimine mingi tasuga hea käitumise korral on

meetod, mis toodi välja, kuid mainiti, et seda kasutatakse väga harva. Veel nimetasid õpetajad laste eraldamist üksteisest, kas lahutatakse kaks last omavahel ja pannakse eraldi mängima või siis isoleeritakse üks laps teiste seltskonnast. Isoleerimisel kasutati tihti laua äärde mängima saatmist või siis viidi laps järelvalve all teise ruumi rahunemise eesmärgil.

„Mõnikord kui lapsed näiteks omavahel lähevad konflikti ja ei suuda oma probleeme lahendada, siis lihtsalt suuname, noh eraldame lapsed, üks ühte kohta, teine teise kohta mängima.“ (I)

Individuaalses töös distsipliiniprobleemidega lastega nimetasid õpetajad ka mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid. Sealhulgas füüsilist kontakti lapsega. Laps võetakse sülle ning hoitakse teda, et ta rahuneks. Mõnikord vähendab õpetaja lapsega distantssi, et saada tema tähelepanu ning panna ta ennast kuulama.

„Saan niimoodi, et vaatan otsa ja niimoodi lähen tegelikult lapse ruumi. Jah, siis niiöelda, ma ise nimetan seda „mahevägivallaks“ eksju, et ma lähen hästi lähedale, aga see on ebameeldiv, aga samas ta ei oska mulle midagi ette heita eksju. Ma ütlen, et ei tee niimoodi, saad aru, nii ei tehta ja kõik.“ (L)

„Teinekord on juhtunud nii, et kui laps on muutunud täitsa vägivaldseks, siis lihtsalt haarad ta sülle ja hoiad kõvasti kinni.“ (C)

Õpetajate hinnangul on meetodeid, mis hõlmavad distsipliiniprobleeme lahendades lasterühmas gruppi, kas kõiki lapsi või siis osa neist. Õpetajad kasutasid sagedasti mängulisi meetodeid, et laste distsipliiniprobleeme kontrolli all hoida. Näiteks lavastusmänge, et läbi mängida probleemseid või õpetlikke olukordi. Samuti väljamõeldud mängu, mis aitavad lastel distsipliini hoida. Näiteks ühe õpetaja poolt nimetatud meetod näpp suule, mis aitab luua ja säilitada rühmas vaikust. Rahunemiseks kasutati ka hingamisharjutusi ning rahustavaid jutte.

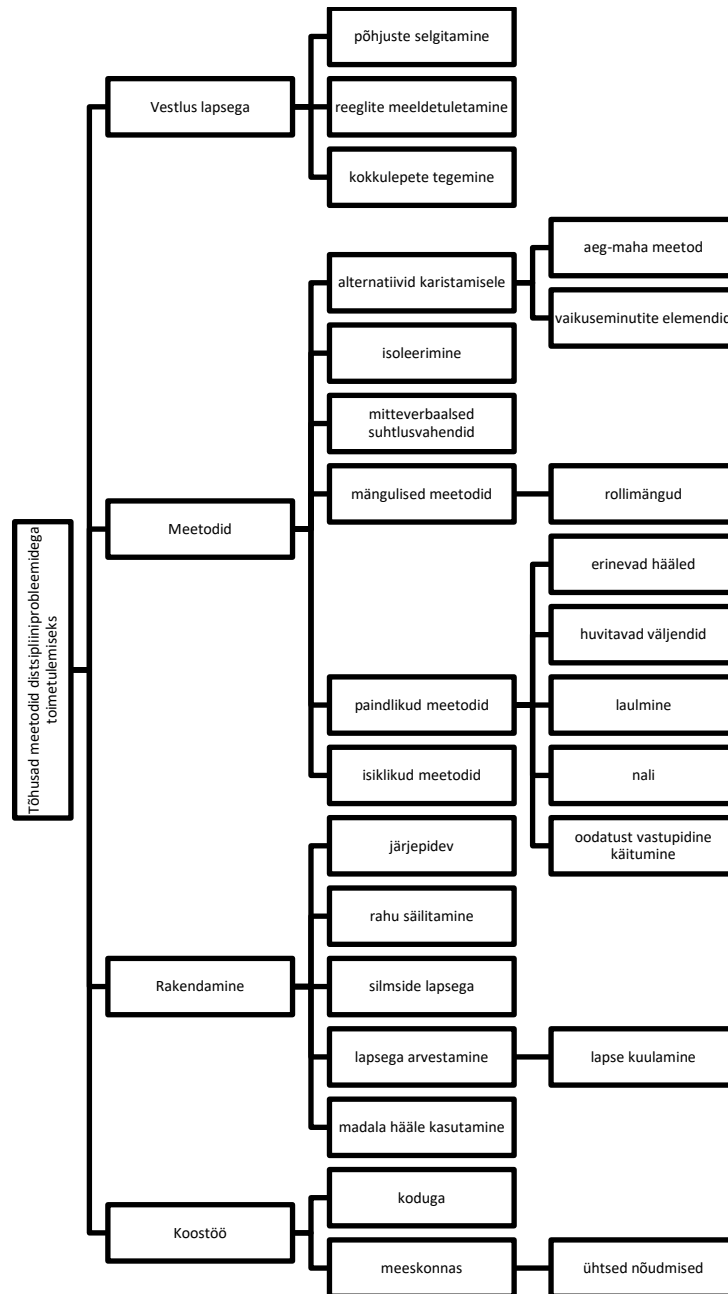
„Siis mis meil hästi sisse juurdunud on, kui näiteks kisa ja lärm läheb väga suureks, siis on näpp suule, kohe mõjub. Ka see, kes ikka viimse minutini tahab jutustada, siis paneb tähele, kõigil on näpp suul, et ma pean ka vist panema.“ (R)

Õpetajad selgitasid, et iga probleemi korral nad ei sekku koheselet. Nad jälgivad esmalt eemalt ning vaatavad, kas lapsed saavad esmalt ise olukorra lahendatud, sekkuvad vajadusel. Vahel juhtub, et õpetaja hoopis liitub mänguga, kui märkab, et lapsed ei saa ise probleemi lahendatud.

„Vahel ma, kuidas ma ütlen, mitte eirama vaid, tähendab ma ei tee kohe välja. Kui mingi jama tekib, ma vaatan eemalt. Et nad omavahel suudaks lahendada, suured lapsed. /.../ No vaata kui nad lähevad vaidlema, siis ma algul vaatan, kui asi väga ohtlik ei ole ja käed väga käiku ei lähe, et kas nad saavad nüüd selle ise ära lahendada või mitte.“ (P)

Tõhusad meetodid laste distsipliiniprobleemidega toimetulekuks

Küsimused uuritavatele olid järgmised: „Missugused on teie arvates tõhusad meetodid laste distsipliiniprobleemidega toimetulekuks?“ ja „Millist nõu annaksite kolleegile, et laste distsipliiniprobleemidega tõhusalt toime tulla?“ Vastused on kategoriseeritult joonisel 9.



Joonis 9. Tõhusate meetodite kategooriad ja alakategooriad

Antud peatükis tuuakse välja meetodid, mis olid õpetajate arvates tõhusad meetodid laste distsipliiniprobleemidega toimetulekuks. Need jagunevad neljaks kategooriaks: vestlus lapsega, meetodid, rakendamine, koostöö.

Uuringus oli õpetajaid, kes pidasidki enda kasutatavaid meetodeid tõhusateks ning ei osanud siinkohal midagi juurde lisada. Oli ka õpetajaid, kes tundsid, et ei teagi hästi, mis oleks tõhus, nad tunnevad, et vajaksid sel alal täiendkoolitust. Mitmed uuritavad aga tõid lisaks endapoolt kasutatavatele meetoditele veel välja, mis nende arvates võiks tõhus olla.

„Ma ei teagi, mis see tõhus on tead. Mõne puhul aitab üks asi, teise puhul teine asi, ega sa ei tea eksju. Ilmselt sul aastate jooksul selgub, milline mille puhul.“ (O)

Õpetajad pidasid tõhusaks meetodiks distsipliiniprobleemidega toimetulekuks vestlust lapsega. Lapsele tuleb selgitada, reegleid meelde tuletada ning temaga kokkuleppeid sõlmida. Kui lapsega arutleda, mõistab ta ka ise, miks teatud käitumisnormid ja reeglid on vajalikud.

„No ongi see lastega arutlemine ja vestlemine tekkinud olukordadest. Mis nemad selles arvavad ja kuidas käituda tuleks ja kuidas sõpra aidata tuleks ja.“ (P)

Tõhusateks meetoditeks pidasid õpetajad ka alternatiive karistamisele, sealjuures aeg-maha meetodit ning „Vaikuseminutite“ programmi elemente. Samuti mängulistest meetoditest rollimänge. Oluliseks peeti ka mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid, kas lapse sülle võtmist või siis lihtsalt lapsel käest hoidmist ning silmsidemest. Tõhusaks pidasid uuritavad ka vajadusel laste isoleerimist üksteisest. Samuti mitesobivalt käituvat last eraldada grupist, suunates teda üksi mängima või mängides temaga ise.

„Meil oli niimoodi, et poiss mitu korda karjub ja karjub, ta nagu ei kuule. Siis ma võtsin talt kahe käega kinni, vaatasin silma sisse ja ütlen, et kuuled nüüd. Siis ta nagu jäi niimoodi ja taltus maha.“ (C)

„Ma lähen ausalt öeldes alati siis mängu ka, kui tekib neil omavahel seal mingisuguseid lahkheliseid.“ (H)

Õpetajad tõid välja veel erinevaid paindlikke meetodeid, kuidas haarata laste tähelepanu ning sellega distsipliiniprobleeme lahendada või nende teket ära hoida. Näiteks kui laps rikub distsipliini, on raevukas või agressiivne, siis eeldab ta, et saab karistada või riielda. Õpetajad aga märkisid, et kui sel hetkel käituda lapsele oodatust vastupidi, siis kaotab laps oma nõ positsiooni. Õpetajad kasutasid ootamatuid väljendeid või huvitavaid hääli, kui lapsed neid muidu ei kuulnud. Samuti nalja tegemist ning ootamatul hetkel laulma hakkamist. Nad pidasid neid tõhusateks meetoditeks, sest haaravad positiivses võtmes lapse tähelepanu ning

laps rahuneb. Õpetajate arvates oligi oluline, et igaüks leiaks iseenda ja oma rühma jaoks sobilikud meetodid, mis oleksid tõhusad.

„Tarvitseb kõva häälega laulma hakata ja juba tuleb üks, kaks, kolm, neli, viis, kuus tükki, kes püüavad kaasa laulda. Ei kõik ei tule, aga noh, selleks korra on jaa. /.../ No see, kes seal pahutseb, pahutseb omaette vaikselt edasi, aga teised jah, rahunevad maha.“ (H)

„Sa pead suutma kõita nende tähelepanu. Kas siis teed mingit, või loed mingit, noh teed mingit tegevust. /.../ Kasutad mingeid väljendeid või niimoodi, et saavutada seda tähelepanu, äkki nad kuulavad, kui sa teed midagi teistmoodi. /.../ Noh teedki mingit häält või, ma ei tea, mis parasjagu pähe tuleb mingit asja, mis tõesti paneb pead pöörama ja vaatama, mida ta nüüd ütles.“ (B)

Meetodite rakendamise juures pidasid uuritavad tähtsaks järjekindlust. Iga asi võtab aega ning meetodid ei pruugi toimida kohe. Oluline on jääda ise rahulikuks ning püüda ka lapsi rahustada, arvestada lapsega. Lapse kuulamist peeti väga oluliseks, samuti lapse soovide ja vajadustega arvestamist. Üks õpetaja tõi olulise nipina välja ka iseenda hääle kasutuse.

„Jah, mul ei ole distsipliiniga suuri probleeme olnud, häält ma ei tõsta, häälel on mul endal. Ma tean, ma olen õppinud seda, kui tahad, et laps sind kuulab, ütle madala häälega, mitte kõva häälega. Madal jah. /.../ Et vaata, kile ja kriiskav hääle ei lähe lastele absoluutselt peale.“ (L)

„Ma arvan, et ikkagi see rääkimine ja seletamine ja leidagi see aeg, et leida need lahendused ja kuulata ikkagi laps ära. Ja ise ikkagi selle juures nagu rahulikuks jääda ja püüda ka seda, et laps oleks rahulik, kui ta ei ole valmis sinuga rääkima, siis ei ole ka nagu mõtet temaga rääkida.“ (N)

Tõhusate meetodite kasutamise aluseks on õpetajate arvates hea meeskonnatöö rühmas. Õpetajad pidasid oluliseks, et kogu rühmapersonal oleks kokkuleppinud, mida nad lastelt nõuavad ning kuidas seda teevad. Samuti koostöö lapsevanematega. Kui ka vanem peab kinni lasteaias kehtestatud reeglitest, näitab ta head eeskuju lapsele. Samuti on olulised kodused piirid, et laps teaks, mis on lubatud ja mis mitte.

„Ma arvan, et tugev meeskonnatöö on aluseks. Et õpetajad ja õpetaja abid, et kõigil oleks nagu ühtne arusaam sellest, et mida me nagu saada tahame ja mida me nõuame lastelt või

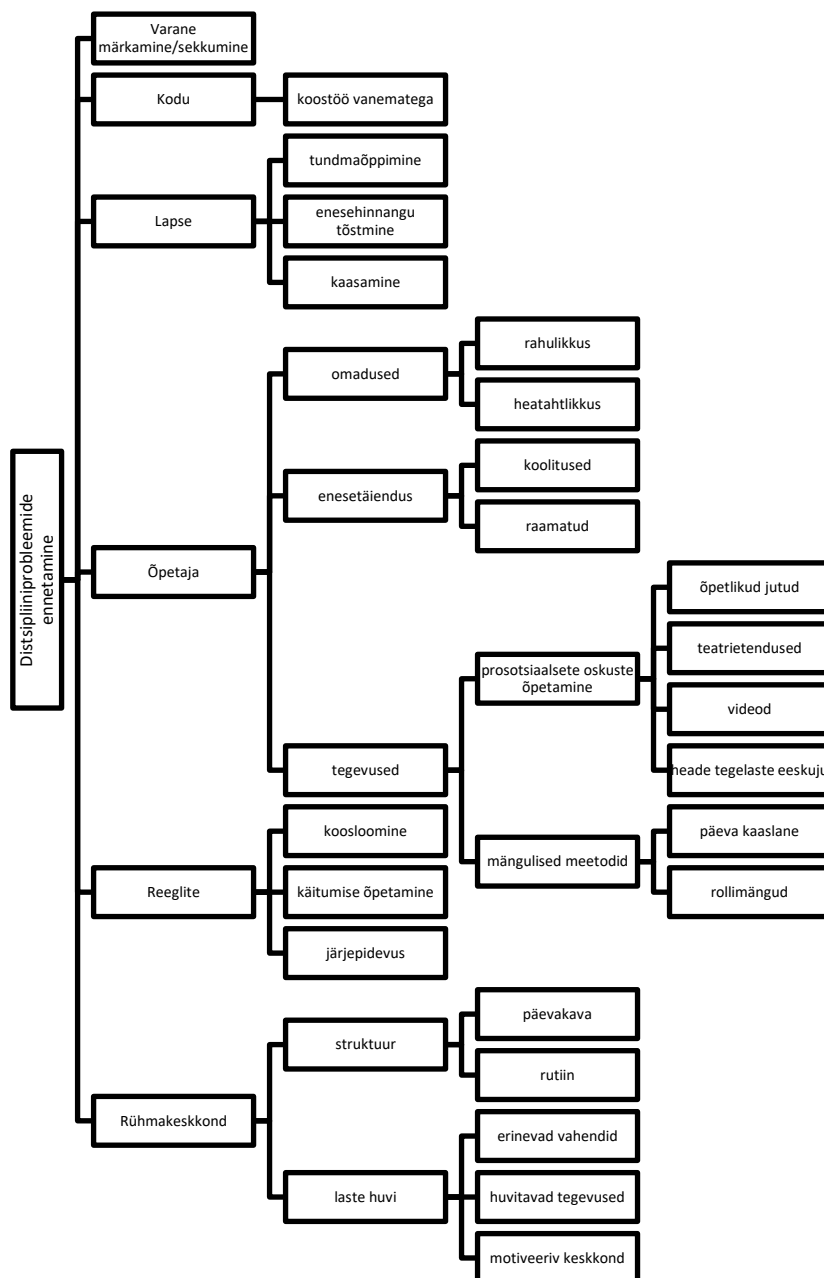
ootame. Ja siis ka lapsevanematele selgitamine. Et kõik saaksid täpselt aru, et kuidas me soovime, et asjad oleksid.“ (F)

Õpetajad pidasid kõige tõhusamaks meetodiks distsipliiniprobleemidega toimetulekuks eelkõige vestlust lapsega. Samuti erinevaid mängulisi ning paindlikke meetodeid. Osa õpetajaid tunnistavad, et vajaksid selles valdkonnas täiendkoolitust. Arvatakse ka, et igaüks leiab iseendale ja oma rühmale sobivad meetodid, mis on tõhusad.

Distsipliiniprobleemide ennetamine

Õpetajatelt küsiti: „Missugused on tõhusad meetodid distsipliiniprobleemide ennetamiseks?“

Vastused jagunevad kuueks kategooriaks ning on väljatoodud joonisel 10.



Joonis 10. Distsipliiniprobleemide ennetamise kategooriad ja alakategooriad

Distsipliiniprobleemide ennetamisel pidasid õpetajad oluliseks pidada meeles neid aspekte, mis mõjutavad lapsel distsipliini saavutamist ja hoidmist (joonised 3 – 6). Need on tegurid, mida mõjutades on võimalik suuremaid probleeme ära hoida.

Õpetajad tundsid, et koostöö koduga on oluline ning lapsevanemate panus sealjuures kõige tähtsam. Kodust saab lapse kasvatustee alguse, tema väärtushinnangud, lasteaias saavad õpetajad teda vaid suunata edasi.

„Kodus kõigepealt, kui ta väike on. Kodu, noh et vanemad räägivad hästi palju, selgitavad, õpetavad, vestlevad, nagu ikka. Ongi, räägid lapsega, õpetad talle reegleid ja asju, kuidas käituda ja olla teatud olukordades.“ (P)

Lasteaias aitab õpetajal nende hinnangul probleeme ennetada laste tundmaõppimine. Kui ta teab, missugused on iga lapse iseärasused, erinevad vajadused, siis oskab ta leida neile sobilikud meetodid. Õpetaja teab, missugused lapsed sobivad rohkem koos mängima, kes eelistab üksi tegutseda. Ühes uuritavate rühmas on kasutuses päeva kaaslaste leidmine. Õpetaja poolt suunatud tegevus, tänu millele laps leiab kaaslast, kellega tal on hea päeva koos veeta.

„Meil, no näiteks, me vaatamegi, millised lapsed omavahel kokku mängima ei sobi. Ja siis me juba suunamegi neid, suuname teistega koos mängima või võtavad omale üksi näiteks mängu. /.../ Meil on rühmas paarid, igal hommikul lapsed võtavad endale tänase päeva kaaslaste.“ (I)

Rühma positiivset õhkkonda mõjutab ka õpetaja rahulikkus ning heatahtlikkus. Positiivne rühmakliima aitab samuti konflikte ennetada. Õpetajad märkisid, et kui lapsed hommikul hea tuju ning kallistusega vastu võtta, siis muutuvad nad ka ise rõõmsamaks, on koostööaltimad ning sõbralikumad.

„No minu meelest see hakkab juba hommikul peale. Kui laps tuleb rõõmsal meelel lasteda, tal on üldiselt terve päev hea tuju. /.../ Noh temale mõjub see, kui ta on juba kodunt saanud sellise hea tõuke. Ja kui ise võtad ka teda rõõmsal meelel vastu, ausalt öelda endast sõltub väga palju. Ma näiteks kallistan igapäev kui nad tulevad hommikul.“ (H)

Iseenda puhul pidasid uuritavad oluliseks enda kogemuste pagasit ning enesetäiendamist. Oli õpetajaid, kes tundsid, et vajavad distsipliini teemal rohkem täiendust. Osa õpetajaid pidasid üleüldist haritust väga oluliseks. Näiteks soovitas üks uuritavatest aegajalt ka mõnda eneseabiraamatut lugeda. Tänapäeva maailm areneb kiiresti ning ka lapsed arenevad. Oma teadmisi on igal õpetajal tähtis pidevalt uuendada, et mõista lapse arengut ja käitumist.

„Õpetaja enda harimine näiteks. Et ise, ise tuleb ennast pidevalt täiendada ja lugeda ja juurde õppida ja tuleb lastest, lastest nagu paremini aru saada, et mõista neid põhjuseid, miks laps nii või teisti käitub.“ (I)

Distsipliiniprobleemide ennetamisel on oluline roll ka lastele prosotsiaalsete oskuste õpetamisel. Uuritavad nimetasid erinevaid meetodeid, kuidas nemad seda teevad. Näiteks kasutatakse õpetlikke jutte ja pilte, vaadatakse teatrietendusi, mida pärast koos arutatakse. Samuti tänases tehnikamaailmas on saadaval erinevaid videosid, kust lapsel on võimalik tutvuda päris eluliste olukordadega. Õpetajad kasutavad heade tegeleste eeskujut, näiteks Sipsik, Nähka, Une-Mati, kellega on neil väljamõeldud omad lood ja tegevusrituaalid. Samuti lavastatakse rollimängudena erinevaid olukordi, kus lapsed saavad ise läbi mängida näiteks konfliktseid situatsioone ning selle abil õppida, kuidas neid situatsioone lahendada.

„Siis on meil üks video hundikarjast, kuidas hundikarjas teevad tempot kõige nõrgemad. /.../ Ja siis ma just suurematele olen näidanud seda hundikarja, no videot, et meie peaks samamoodi olema, et me valime, noh me ei pea olema just ees, aga me valime tempot kõige väiksema järgi, kellel jalad kõige lühemad.“ (L)

„Võib-olla selliste, näitlikustada mingisuguseid olukordi, neid läbi mängida, siis koos arutleda nende üle. Siis uuesti võib-olla nagu läbi mängida, et kuidas saaks teha või kuidas keegi teine teeks.“ (N)

Õpetajad pidasid väga oluliseks ka reeglite olemasolu ning koos lastega nende kehtestamist. Samuti järjepidevalt neist kinnipidamist. Ka rühma struktuursed tegevused aitavad õpetajate hinnangul ennetada probleeme, näiteks rühma kindel päevakava. See aitab luua rutiini, laps teab, mis teda ees ootab. Kindlad reeglid ning rutiin loovad lapsele turvatunde.

„Laps peab tundma end turvaliselt, siis ta oskab käituda ka. Ja need piirid just, mis on lapsele seatud, tegelikult tagavad talle selle turvatunde.“ (A)

Oluline ennetusmeetod oli õpetajate arvates luua lapsele aktiivset tegevust õhutatav keskkond, mis vastaks laste vajadustele. Leida üles laste huvid, arvestada nendega ning selle baasil luua rühma võimalusi, et laps saab tegutseda. Selleks võivad olla erinevad vahendid käelisteks tegevusteks või päris asjad (nõud, naelad, haamrid, vms). Samuti õpetajapoolt väljamõeldud tegevused ja mängud. Ka rühma keskkonda on võimalik rikastada nii, et lapsel ei hakkaks igav ning kui ta on koguaeg tegevuses, tekib distsipliiniprobleeme vähem.

„Elu peaks koguaeg huvitav olema. /.../ Võib-olla peaks olema mingite käeliste asjade paljus, looduslik materjal, kõik sellised asjad. Või siis mingid uurimisvärvid, eksole, et neid

oleks rohkem rühmas. Noh kaalumised ja mõõtmised. Noh, et lastel oleks eripalgelisi tegevusi ja neid vahendeid. “ (C)

„Nad ju tüdinevad hästi kiiresti sellest mängust ja siis sa pead leidma neile kohe mingi uue tegevuse, et ei tekiks seda, noh muud mingit omavahelist kaklust või, et oleks koguaeg huvitav. /.../ Et ei tekiks vahepeal mingit kaost. “ (B)

Õpetajate arvates on distsipliiniprobleemide ennetamine väga oluline. Seejuures on tähtsal kohal õpetada erinevate vahendite ning meetodite abil lapsele, kuidas on õige käituda. Samuti olles ise rahulik ja heatahtlik, luua rühmas positiivne õhkkond ning keskkond, mis suunab lapsi tegutsema.

ARUTELU

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamus distsipliinist ning meetoditest laste distsipliiniprobleemidega toimetulekuks koolieelses lasteasutuses. Järgnevalt arutletakse töö tulemuste üle uurimisküsimustest lähtuvalt.

Mida tähendab lasteaiaõpetaja jaoks mõiste distsipliin?

Lasteaiaõpetajate arvates tähendab mõiste distsipliin korda ja reegleid. Reeglite puhul eristati reeglite kehtestamist, nende kehtimist, neist kinnipidamist ning rikkumist. Eraldi toodi distsipliini mõistena välja rühmareeglid. Distsipliini peetakse ka õpetajate struktuurseks tegevuseks, mis loob rühmas positiivse kliima. Ka mitmed autorid on seisukohal, et distsipliin on haridussüsteemis oluline kollektiivi normaalseks toimimiseks (Charles, 2005; Lister, 2012; Marciniak, 2015). Samuti tähendab distsipliin allumist reeglitele või teatud eeskirjade järgi käitumist (Gordon, 2003; Tuulik, 2006). Ugurlu, jt. (2015) uuringus tõid õpetajad distsipliini tähendusena muu hulgas samuti välja korda, reegleid, austust, probleemide lahendamist ning ka militaarset struktuuri. Antud uurimuses tõdesid õpetajad, et distsipliinil võib olla ka negatiivne tähendus, kuid see ei kehti lasteaias.

Distsiplineerimise tähenduseks pidasid uuringus osalenud õpetajad reeglite õpetamist ning selgitamist, neist kinnipidamist ja selle jälgimist. Ka Gordoni (2003) arvates on distsiplineerimisel kaks tähendust: treenimise ja kontrolli abil korra saavutamine või õpetamine ja juhendamine. Samuti nimetasid õpetajad distsiplineerimise tähendusena karistusega seotud teguviise. Distsiplineerimist seostatakse sageli karistusega ning lapse käitumise kontrollimisega (Lindgren & Suter, 1994). Distsiplineerimist peetakse sageli verbaalseks noomimiseks lapse käitumise parandamiseks või tema teole tagajärje rakendamiseks ehk karistamiseks (Gracey, 2008). Ka õpetajate arvates oli üheks distsiplineerimise tähenduseks korrale kutsumine.

Mis mõjutab lasteaiaõpetajate arvates eelkooliealistel lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist?

Õpetajate arvates mõjutab lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist neli peamist valdkonda: kodu, lapse iseärasused, lapse lasteaiaühm ning tema õpetaja. Õpetajad märkisid, et üheks mõjuteguriks on koduste reeglite olemasolu. Samuti peeti oluliseks õdede-vendade ning vanemate eeskuju. Vanemate puhul toodi välja ka nende haritus ning sotsiaalne olukord, mis sageli mõjutavad lapsel distsipliini saavutamist ja hoidmist. Ka Permani (2015) uuringust

selgust, et õpetajad pidasid koduste reeglite puudumist üheks distsipliiniprobleemide põhjuseks, samuti vanemate välismaal töölkäimist. Seeman (2000) kirjutab, et enamus laste distsipliiniprobleemide põhjustest tulevad väljaspool kooli, mida õpetaja ei saa mõjutada, näiteks kodust. Samuti põhjustavad lastel distsipliiniprobleeme nende ealised iseärasused.

Ka uuringus osalevad õpetajad pidasid lapse mõjutajateks distsipliini saavutamisel tema ealisi iseärasusi, erivajadusi ning omadusi ja iseloomujooni. Samuti rühmakaaslasi. Õpetajad tõdesid, et kui rühmaliider rikub distsipliini, siis teevad seda ka tema järgijad. Ei ole oluline, kas liider kannab negatiivseid või positiivseid väärtuseid, tema mõjuvõimu saavutamise protsessid on ühtmoodi samad (Lister, 2012). Õpetajal tuleks leida viisid, kuidas negatiivne liider õpiks oma juhipotensiaali positiivselt väljendama. Uuringus osalenud õpetajad nimetasid lapse distsipliini saavutamise ja hoidmise mõjutajana ka iseenda eeskuju ning positiivseid omadusi, näiteks heatahtlikkust ja rahulikkust. Samuti suhteid lapsega ning vanematega. Head suhted laste ja vanematega on olulised positiivse rühma atmosfääri loomiseks (Ashley, 2015-2016; Krips et al., 2012; Lister, 2012).

Ugurlu, jt. (2015) uuringus tõid õpetajad lapse distsipliini saavutamise ja hoidmise mõjutajana välja ka õppeasutuse juhtkonna, mida antud uuringus õpetajad ei käsitlenud. Nemad keskendusid distsipliinist rääkides iseendale ning oma rühma lastele. Samuti ei käsitlenud nad keskkonnast laiemalt tulevaid mõjusid, mida Ugurlu, jt (2015) uuringus nimetati.

Missuguseid distsipliiniprobleeme esineb lasteaiaõpetajate arvates eelkooliealistel lastel?

Õpetajate hinnangutel olid nende rühmas peamiseks distsipliiniprobleemideks lastevahelised konfliktid ning mitmed verbaalsed ja mitteverbaalsed probleemid. Konfliktidena toodi välja laste omavaheline löömine, hammustamine ning probleemne asjade jagamine. Konflikt tähendab vastuolu kahe või enama inimese vahel kui nende käitumine takistab ühel osapoolel oma vajadusi rahuldamast või nende väärtushinnangud ei kattu (Gordon, 2006). Konflikt ei ole distsipliiniprobleem, kuid õpetajad nii arvasid. Ka teistes uuringutes on õpetajad füüsilist agressiivsust distsipliiniprobleemiks pidanud (Tan & Yuanshan, 1999). Samuti nimetasid õpetajad ebaviisakate sõnade kasutamist, reeglitest mittekinnipidamist, tõrjumist, tegevustes mitte osalemist. Lasteias esinevaid laste distsipliiniprobleeme ei ole autorile teadaolevalt laiemalt uuritud, küll aga on uuritud koolilastel esinevaid distsipliiniprobleeme (Hinds et al., 2006; Tan & Yuanshan, 1999). Neis

uuringutest ilmnesid distsipliiniprobleemidena samuti füüsiline agressiivsus, ebaviisakus, ebaviisakas kõnepruuk ning reeglite rikkumine, mis esinevad ka lasteaedades.

Missugused on tõhusad viisid eelkooliealiste laste distsipliiniprobleemidega toimetulekuks ning ennetamiseks lasteaiaõpetajate arvates?

Uuringus osalenud lasteaiaõpetajad nimetasid oma töös laste distsipliiniprobleemidega toimetulekuks erinevaid meetodeid. Osa neist pidasid nad tõhusateks, kuid mõningaid meetodeid kasutatakse seetõttu, et hetkeks lahendas see probleemi. Õpetajate nimetatud tõhusad meetodid distsipliiniprobleemidega toimetulemiseks jagunesid neljaks kategooriaks: vestlus lapsega, meetodid, rakendamine ja koostöö.

Vestlust lapsega peeti tõhusaks meetodiks, kuna see võimaldab selgitada lapsele tema käitumise põhjuseid, tuletada talle meelde reegleid ning sõlmida kokkuleppeid edasipidiseks tegutsemiseks. Individuaalne vestlus lapsega võimaldab probleemi arutada ilma avalikkuse tähelepanuta ning hõlbustab õpetajal probleemi tuumani jõudmist. Eesmärgiks ei ole lapse süüdistamine vaid koostöös lahendustele jõudmine (Krips et al., 2012; Rogers, 2011; Talts, 1997).

Erinevatest meetoditest pidasid õpetajad tõhusaks ka aeg-maha meetodit. Nad nimetasid seda erinevate nimetustega, kuid kõigi eesmärk oli laps teistelt eemaldada ning panna ta järgi mõtlema. Aeg-maha meetod on laialdaselt kasutatav meetod laste distsiplineerimisel, mis võimaldab lapsel rahuneda ning etteantud aja jooksul otsustada, kas ta on valmis käituma kokkulepitud reeglite järgi või mitte (Rogers, 2011; Talts, 1997).

Õpetajad pidasid tõhusaks meetodiks ka vajadusel lapse isoleerimist teistest. Samuti mitteverbaalseid suhtlusvahendeid, näiteks distantse vähendamist või silmsidet lapsega. Need vähendavad õpetaja vajadust iga käitumist meelde tuletada (Rogers, 2011). Õpetajad nimetasid ka mängulisi ning paindlikke meetodeid, mis äratavad lapse tähelepanu. Ka Rogers (2011) on nimetanud distsiplineerimise juures kõrvale juhtimist ning ümbersuunamist, mis tähendab, et õpetaja keskendub positiivsele ja ennetab sellega olukorra kontrolli alt väljumist.

Ka Perman (2015) uuris lasteaiaõpetajate distsiplineerimismeetodeid ning sealt tulid kõige sagedasemalt kasutatavate meetoditena välja samuti vestlus lapsega, reeglite kordamine, mängulised meetodid ning aeg-maha meetod. Ka füüsilised karistusmeetodid olid selles uuringus esindatud, kuid antud magistritöös neid õpetajate poolt ei nimetatud. Erinevus võib tulla sellest, et Perman (2015) kasutas oma töös etteantud distsiplineerimismeetodeid, mille

kasutamise sagedust said õpetajad hinnata, antud uuring on kvalitatiivne ning seotud õpetajate arvamusega mitte tegeliku käitumisega.

Distsipliiniprobleemide ennetamine on õpetajate arvates väga oluline. Ennetamise juures peeti oluliseks silmas pidada neid aspekte, mis mõjutavad lastel distsipliini saavutamist ja hoidmist. Näiteks koostööd koduga, lapse tundma õppimist ning tema enesehinnangu tõstmist. Samuti õpetaja iseenda heatahtlikkust ja enesetäiendamist. Õpetajad olid arvamusel, et lapse huvisid ja võimeid arvestav mitmekülgne õpikeskkond võimaldab distsipliiniprobleeme ennetada. Ka Leppik (2000) peab distsipliiniprobleemide ennetamisel oluliseks lapse sünnipäraste omaduste ja võimetega arvestamist. Lapsele tuleks pakkuda huvitavaid tegevusi, mis püüavad nende tähelepanu (Tan & Yuanshan, 1999). Distsipliini ei saavuta ainult vajaliku keskkonna loomisega vaid ennekõike lastele sotsiaalsete oskuste õpetamisega ning nende ettevalmistamisega koostööks tulevikus (Lister, 2012). Ka õpetajad nimetasid distsipliiniprobleemide ennetamisena lastele prosotsiaalsete oskuste õpetamist erinevate mängude, juttude ja tegelaste kaudu. Õpetajad pidasid ennetamise puhul oluliseks ka rühmas reeglite kehtestamist ning seda koostöös lastega. Reeglite koossõnastamine tõstab lapse vastutust nende täitmise eest ning laps mõistab reeglite kehtestamise põhjuseid (Gordon, 2003; Krips et al., 2012; Lister, 2012; Talts, 1997; Tan & Yuanshan, 1999).

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajad peavad distsipliini tähendust eelkõige positiivseks, pidades silmas korra loomist ning reeglite kehtestamist ja neist kinni pidamise jälgimist, mis ühtib ka teaduskirjanduses väljatoodud distsipliini tähendustega. Distsiplineerimise tähendus on nii õpetajate arvates kui ka teaduses reeglite õpetamine ja meeldetuletamine, samuti korrale kutsumine või karistamine. Nii uuringus osalenud õpetajate kui erinevate autorite arvates mõjutavad lapsel distsipliini saavutamist ja hoidmist tema kodu, tema iseärasused, rühmakaaslased ning õpetaja. Pidades silmas neid mõjutegureid, on võimalik distsipliiniprobleeme mitmete meetodite abil ennetada, näiteks rühmareeglite loomise ning lapse huvisid ja võimeid arvestava õpikeskkonna loomisega. Tõhusate meetoditena distsipliiniprobleemidega toimetulekuks tuuakse välja individuaalne vestlus, aeg-maha meetod, mitteverbaalsed suhtlusvahendid ning paindlikud meetodid. Õpetajad peaksid leidma endale ning oma rühmale sobivad distsiplineerimismeetodeid ning arvestama neid kasutades laste võimete ja vajadustega.

Uurimuse tugevused ja piirangud

Kuna tegemist oli kvalitatiivse uurimusega ning uurijal olid vähesed intervjuerimiskogemused, siis võib kitsaskohana välja tuua, kas uurija küsis piisavalt lisaküsimusi, et kõik vajalik info õpetajatelt teada saada. Samuti tõdesid uuritavad õpetajad, et nad oleksid tahtnud rohkem mõelda antud teema peale ning neil ei tulnud kohe kõik meelde, mistõttu võib arvata, et tegelikkuses kasutatakse rohkem meetodeid distsipliiniprobleemidega toimetulemisel, kui uuringus väljatoodud. Küll aga on nende esimesed mõtted ilmselt nende jaoks kõige olulisemad. Mitme intervjuu läbiviimise ajal tekkis segavaid faktoreid, näiteks telefonihelin või lühike vestlus kolleegiga, mistõttu uuritavate tähelepanu hajus hetkeks.

Antud töö võiks olla praktiliseks abiks algajatele õpetajatele, kellel tekib lastega distsipliiniprobleeme. Samuti võiks distsipliini saavutamisoskusele pöörata rohkem tähelepanu õpetajakoolituses ning praktikatel, et alustaval õpetajal oleks juba tööle asudes teadmisi ja kogemusi, kuidas rühmas distsipliini saavutada ning distsipliiniprobleeme lahendada. Ka juba kogenumad õpetajad võiksid saada vastavasisulist täiendkoolitust, mida mitmed uuritavad ka enda puhul vajalikuks pidasid.

Kuna autorile teadaolevalt ei ole Eesti lasteaedades distsipliiniprobleeme ning nende meetodeid varem palju uuritud, siis võiks seda tulevikus teha, antud töö valim oli liiga väike, et teha üldistavaid järeldusi. Samuti võiks uurida distsiplineerimismeetodite kasutamise seost laste käitumisega rühmas või õpetaja kogemustega.

Tänu sõnad

Täna kõiki uuringus osalenud lasteaiaõpetajaid ja õpetaja abiseid, kes kiirel ajal leidsid aega ja tahtmist antud uuringus osaleda. Samuti suured tänud minu juhendajale Kristi Kõivule edasiviivate nõuannete ning mõistva ja toetava suhtumise eest. Suur tänu ka minu pere liikmetele ning kolleegidele toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Triin Kuusik /allkirjastatud digitaalselt/ 20.05.2019

KASUTATUD KIRJANDUS

- Ashley, D. (2015-2016). It's about relationships: creating positive school climates. *American Educator*, 39(4), 13-16.
- Campbell, R. (2002). *Meie laps. Raamat kristlikust kasvatuses*. 3. parandatud trükk. Tallinn: Logos.
- Charles, C. (2005). *Building classroom discipline*. 8th ed. Boston: Pearson Education.
- Gansen, H. (2018). Push-ups versus clean-up: preschool teachers' gendered beliefs, expectations for behavior and disciplinary practices. *Sex Roles*, 80(7-8), 393-408.
- Glickman, C. & Tamashiro, R. (1980). Clarifying teacher's beliefs about discipline. *Educational Leadership*, March, 459 – 464.
- Gordon, T. (2003). *Millist last tahate teie? Kuidas arendada lapses enesedistsipliini?* Tartu: Väike Vanker.
- Gordon, T. (2006). *Õpetajate kool. Kuidas tunda ennast õpetajana paremini*. Tartu: Väike Vanker.
- Gracey, H. (2008). Learning the student role: kindergarten as academic boot camp. *School and society: A sociological approach to education* (3rd ed), 131–136.
- Harlan, J. & Rowland, S. (2002). *Behavior management strategies for teachers: achieving instructional effectiveness student success and student motivation every teacher and any student can!* (2nd ed). USA: Springfield.
- Hayes, E. (2003). *Jonn. Lapse tunnete mõistmine ja nendega toimetulek*. Tallinn: Sinisukk.
- Hellsten, T. (2008). *Olla lapsevanem*. Tallinn: Pilgrim.
- Hinds, H., Kishchuk, N., Gonsalves, B. & Richardson, A. (2006). *Comprehensive study of school discipline issues in the OECS: research report – summary*. OECS Education Reform Unit.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Jakobson, E. (2004). *Õpikeskkonna kujundamine*. E. Sepp (Toim), *Õppe- ja kasvatustööst I kooliastmes*. Tallinn: Kirjastus Argo.
- Jambor, T. (2001). Classroom management and discipline alternatives to corporal punishment: the Norwegian example. *Education*, 109(2), 220-225.
- King, A. (2013). *Algaja õpetaja oskused ja teadmised tööle asumisel*. Publitseerimata lõputöö. Tallinna Ülikooli Pedagoogiline Seminar.
- Koolieelse lasteasutuse seadus*. (2018). Riigi Teataja RT I, 2018, 6. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>

- Kokk, G. (2018). *Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate võrdlus hinnangutes õpetajatöö erinevatele valdkondadele*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kriips, H., Siivelt, P. & Rajasalu, A. (2012). *Suhtlemine probleemsete õpilastega*. Tartu: Atlex.
- Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias. Juhendmaterjal*. (2013). Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk OÜ.
- Lindgren, H-C. & Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Lister, T. (2012). *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. Tartu: Atlex.
- Lopes, J. & Oliviera, C. (2017). Classroom discipline: theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities*, 2, 231-253.
- Marciniak, A. (2015). Effective ways of dealing with discipline problems when teaching adolescent learners. *World Scientific News*, 7, 53-72.
- Martin, N. & Sass, D. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*. 26(5), 1124-1135.
- Merirand, J. (2004) „*Klassi ohjamisega seostuvad hoiakud ja veendumused ida-virumaa õpetajate näitel*“. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Nieman, P. & Shea, S. (2004). Effective discipline for children. *Paediatr Child Health*. 9(1), 37–41.
- Paabut, M. (2018) „*Vaatlusmõõdiku koostamine lasteaiasõpetajate poolse õpikeskkonna kujundamise hindamiseks*“. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Perman, M. (2015). *Distsiplineerimismeetodite rakendamine lasteaias õpetajate hinnangute põhjal*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Poom-Valickis, K. (2007). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseastal*. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Putrolainen, K. (2012). *Algajate õpetajate tõlgendused koostööst mentoriga (kutseastal osalevate õpetajate näitel)*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Rogers, B. (2011). *Käitumine klassiruumis. Tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat*. Tallinn: Ecoprint AS.
- Şahin-Sak, I.; Sak, R. & Tezel-Şahin, F. (2018). Preschool teachers' views about classroom management models. *Early Years*, 38(1), 35-52.

- Seeman, H. (2000). *Preventing classroom discipline problems: a classroom management handbook*. USA: Scarecrow Press.
- Tan, E. & Yuanshan, C. (1999). Discipline problems in schools: teachers' perception. *Teaching and Learning*, 19(2), 1-12.
- Talts, L. (1997). *Kasvatus põhikooli algastmes*. Tallinn: EKK Trükikoda.
- The Positive Discipline Model*, (s.a.) Külastatud aadressil:
<http://users.metu.edu.tr/home303/e133376/wwwhome/project/The%20Positive%20Discipline%20Model.htm> (08.05.2019)
- Tuulik, M. (2005). *Õpetaja kutse-eetika*. Tallinn: Vali Press OÜ.
- Tuulik, M. (2006). *Kõlbeline kasvatus*. Tallinn: Vali Press OÜ.
- Ugurlu, C-T., Beycioglu, K., Kondakci, Y., Sincon, M., Cevat Yildirim, M., Ozer, N. & Oncel, A. (2015). The views of teachers towards perception of discipline in schools. *Social and Behavioral Sciences*, 197, 120 – 125.
- Vapper, T. (2015, 15.veebruar). Lasteaiaõpetaja abide muutunud roll. *Õpetajate leht*, lk. 13.
- Watson, G. (2003). *Koolikäitumise käsiraamat. Nõuandeid ja abimaterjale käitumisprobleemidega toimetulemiseks*. Haridus- ja teadusministeerium.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Ünal, Z. & Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 41-60.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Triin Kuusik,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

LASTEAIALOPEAJATE ARVAMUSED DISTSIPLIINIST NING MEETODITEST LASTE
DISTSIPLIINIPROBLEEMIDEGA TOIMETULEKUKS,

mille juhendaja on Kristi Kõiv

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni
autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks
Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative
Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost
reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja
kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Triin Kuusik

20.05.2019